NORWEGISCHE BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK 6

Franziska Jensen

Kontrastive Feldermodelle als didaktische Werkzeuge im universitären DaF-Unterricht für norwegische Muttersprachler



NORWEGISCHE BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK 6

Franziska Jensen

Kontrastive Feldermodelle als didaktische Werkzeuge im universitären DaF-Unterricht für norwegische Muttersprachler

Es mangelt nicht an Ideen, wissenschaftliche Herangehensweisen in den Unterricht zu integrieren; neuen didaktischen Perspektiven fehlen jedoch oftmals Erfahrungswerte aus der Praxis. Am Beispiel Deutsch und Norwegisch wird im vorliegenden Buch beschrieben, wie kontrastive Feldermodelle sowohl als theoretische Beschreibungsmuster wie auch als didaktische Werkzeuge dienen können. Der praktische Nutzen wird dabei durch konkrete Didaktisierungsbeispiele sowie durch eine Studie zum Einsatz dieser Modelle im universitären DaF-Unterricht gestützt. Damit eignet sich der Band für Interessenten einer topologischen Sprachbeschreibung und für Sprachdidaktiker gleichermaßen. Über das gewählte Sprachenpaar hinaus kann die Studie neue Impulse für einen vergleichenden Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen setzen.

Die Autorin

Franziska Jensen studierte Germanistik an der Universität Tromsø, wo sie 2021 im Bereich Fremdsprachendidaktik promovierte. Seit Sommer 2021 arbeitet sie als Associate Professor für deutsche Sprache an der Hochschule in Østfold. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Grammatikunterrichts und der digitalen Lehre.

www.peterlang.com

Kontrastive Feldermodelle als didaktische Werkzeuge im universitären DaF-Unterricht für norwegische Muttersprachler

NORWEGISCHE BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK

Herausgegeben von Michael Schmidt (Tromsø)
in Zusammenarbeit mit Kjetil Berg Henjum (Bergen),
Inghild Flaate Høyem (Trondheim) und Thomas Sirges (Oslo)

BAND 6

Franziska Jensen

Kontrastive Feldermodelle als didaktische Werkzeuge im universitären DaF-Unterricht für norwegische Muttersprachler



PETER LANG

Lausanne - Berlin - Bruxelles - Chennai - New York - Oxford

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Drucklegung sowie Open Access Publikation wurden von der Hochschule in Østfold finanziert.



ISSN 2566-5529
ISBN 978-3-631-89052-3 (Print)
E-ISBN 978-3-631-89053-0 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-89054-7 (EPUB)
DOI 10.3726/b20494





Diese Publikation wurde begutachtet.

Danksagung

Das vorliegende Buch stellt eine leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertationsschrift aus dem Frühjahr 2021 dar. Auf dem langen Weg zur Promotion haben mich viele Menschen fachlich wie auch menschlich unterstützt und vorangebracht. Herausragend in beiden Bereichen waren Prof. Dr. Beate Lindemann (UiT – Norwegens Arktische Universität) sowie Dr. Anneliese Pitz (Universität Oslo). Weiter möchte ich Prof. Dr. Inghild Flaate Høyem von der NTNU in Trondheim für ihre Expertise und Motivation danken. Sie hat mich zur Publikation des vorliegenden Buches ermutigt.

Meiner Erst- und Zweitgutachterin Prof. Dr. Angelika Wöllstein vom IDS in Mannheim und Prof. Dr. Heike Speitz von der Universität Südost-Norwegen möchte ich ebenfalls für ihre wertvollen Rückmeldungen danken. Sie haben den Tag meiner digitalen Disputation (Danke Corona!) mit spannenden Diskussionen und interessanten Fragen bereichert.

Die Universität in Tromsø hat das Promotionsverfahren ermöglicht. Nach 16 Jahren ist es mir schwergefallen, den hohen Norden zu verlassen. Erfreulicherweise habe ich aber mit der Hochschule in Østfold einen neuen Arbeitgeber gefunden, der dieses Publikationsvorhaben bestärkt und unterstützt hat.

Ohne die Studenten, die an meiner Studie teilgenommen haben, wäre dieses Projekt niemals möglich gewesen. Ich danke Euch für Euer Interesse und alle konstruktiven Rückmeldungen. Hierbei war insbesondere die Zusammenarbeit mit dem Deutsch-Norwegischen Studienzentrum an der CAU-Kiel ausschlaggebend, wofür ich mich vor allem bei Dr. Andrea Hesse bedanken möchte.

Der lange Weg zum Ziel der Promotion erforderte aber auch Jubel und Motivation von der Seitenlinie. Diese habe ich sowohl in Tromsø als auch in Hamburg von wundervollen Freunden und der besten Familie erfahren. Widmen möchte ich dieses Buch meiner Mutter.

Zuletzt möchte ich behaupten, dass ein Lock-Down durchaus positive Auswirkung auf die Fertigstellung einer Doktorarbeit haben kann, wenn man in der alten Heimat bei seinen Lieben festsitzt, und die Welt um einen herum stillsteht.

Fredrikstad, Oktober 2022 Franziska Jensen

Inhaltsverzeichnis

Teil II Die Studie

1 Introduktion

1.1 Einleitung

Theorie und Praxis sind nicht zwei Seiten einer Medaille, bei der der Blick auf die eine den Blick auf die andere Seite verwehrt. Sie sind vielmehr zwei Bereiche, die dazu einladen, zwischen ihnen eine Brücke zu schlagen. Umso mehr verwundert es, dass dies nur selten geschieht und, wenn doch, der Weg darüber anschließend nicht beschritten wird. Das vorliegende Buch soll einen Anstoß dazu geben, dies zu ändern, und zeigen, wie so ein Weg konkret aussehen kann. Es ist dementsprechend das übergeordnete Ziel, nicht nur die Verbindung zwischen einem theoretischen Beschreibungsinventar und seiner Anwendung im praktischen Fremdsprachenunterricht vorzuschlagen, sondern das erarbeitete Konzept durch eine Studie auch zu testen und zu evaluieren.[1]

Die Introduktion zum vorliegenden Forschungsprojekt erfüllt verschiedene Zwecke. Zum einen dient eine kurze Beschreibung der Studie dazu, einen Überblick über den Inhalt und den Aufbau der Arbeit zu präsentieren. Im Zuge dessen werden bereits hier die Zielgruppe und die Lernziele der Studie formuliert, da auf ihnen aufbauend die nachfolgenden Kapitel in einen klar definierten Rahmen integriert werden können. Des Weiteren sind Zielgruppe und Lernziele für alle Entscheidungen im Forschungsdesign sowie für die Auswahl der theoretischen Grundlagen ausschlaggebend, sodass sie als Ausgangspunkt für jedes der nachfolgenden Kapitel vorausgesetzt werden müssen. Zum anderen bietet die Introduktion Raum, um grundlegende Begriffe zu definieren und den gewählten Weg genauer zu beschreiben und zu begründen.

---

1 Es geht hier primär um den Weg von der Theorie in die Praxis. Die vorliegende Arbeit wird aber auch Stellen aufzeigen, an denen Erfahrungen aus der Praxis andersherum die Theorie beeinflussen können (beispielsweise durch die vorgeschlagene Erweiterung des Gelisa-Basismodells, vgl. 3.4.4).

Das Buch gliedert sich in zwei Teile, in einen theoretischen und einen praktischen. Diese Zweiteilung verdeutlicht die Herausforderung, vor welcher die Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen steht. Wesentliche Entscheidungen für den Unterricht basieren neben Erfahrungswerten auf theoretischen Grundlagen, sodass die Gliederung in diese beiden Teile eine ganz natürliche Entwicklung war. Überlegungen darüber, wie eine Fremdsprache gelernt/erworben wird, führen zu grundlegenden Entscheidungen über die Annäherung an den Unterricht. Diese betreffen ebenso das theoretische Werkzeug, mit dem die Unterrichtsinhalte vermittelt werden können bzw. sollen. Letztendlich bilden diese Überlegungen und Entscheidungen die Basis für die weitere Umsetzung, d. h. für Design, Durchführung und Auswertung der Studie. Nach einer kurzen Projektbeschreibung folgt eine Übersicht zu allen Kapiteln, die dem Leser einen ersten Einblick in die theoretischen und praktischen Schwerpunkte des Buches ermöglicht. Trotz der Zweiteilung ist es ein Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit, zu zeigen, wie theoretische Modelle in die Praxis geführt werden können, um den Fremdsprachenunterricht, das Lehren und Lernen zu bereichern, sodass Teil I und II dieses Ziel auch nur gemeinsam erreichen können.

1.2 Kurze Projektbeschreibung und Ziele der Studie

Um die Brücke zwischen theoretischer Linguistik und praktischem Fremdsprachenunterricht zu schlagen, dient das topologische Feldermodell als konkreter theoretischer Rahmen und wurde für den universitären DaF-Unterricht[2] norwegischer Muttersprachler aufbereitet. Hierfür wurde eine sprachvergleichende Annäherung an den Fremdsprachenunterricht entwickelt und untersucht, wie kontrastive Feldermodelle genutzt werden können, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung

2 Es ist an dieser Stelle relevant, hervorzuheben, dass sich der universitäre DaF-Unterricht in Norwegen vom DaF-Unterricht an deutschen Universitäten unterscheidet, da es sich hierbei nicht nur um reinen Sprachunterricht, sondern auch um eine theoretisch linguistische Annäherung an das Deutsche als Fremdsprache handelt. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie ist mit DaF-Unterricht streng genommen der Unterricht in der Auslandsgermanistik gemeint. Bei den Germanistik/DaF-Studenten (den Teilnehmern) handelt es sich dementsprechend um Studenten der Auslandsgermanistik. Der Formulierung DaF wird hier dennoch der Vorzug gegeben, da der Fokus im Besonderen auf den fremdsprachlichen Aspekt gelegt wird. Zum Begriff der Auslandsgermanistik siehe auch Fabricius-Hansen (1999).

optisch hervorzuheben und für den Lerner auch für seinen praktischen Sprachgebrauch greifbar zu machen.

In Form einer Interventionsstudie wurden das **generalisierte lineare Satzmodell** (**Gelisa-Modell**, Wöllstein & Zepter 2015) und das **Verbalfeldmodell** (**Vbf-Modell**, Ørsnes 2009) für den Grammatikunterricht aufbereitet und deren didaktisches Potenzial evaluiert. Die Teilnehmer der Gruppen arbeiteten entweder mit einem, beiden oder als Kontrollgruppe mit keinem dieser Modelle. Zur Überprüfung schrieben sie einen Vor- und Folgetest. Ergänzt wurden die Ergebnisse durch personifizierte qualitative Interviews mit jedem einzelnen der norwegischen DaF-Studenten.

Motiviert war das Studiendesign durch die in den letzten Jahren vermehrt aufgekommenen Vorschläge, das Feldermodell und an dieser Stelle im Speziellen die kontrastiven Varianten in den Sprachenunterricht zu integrieren. Hierzu fehlen jedoch empirische Studien, die das didaktische Potenzial in der Praxis bewerten. Die vorliegende Arbeit fokussiert darauf, diese Lücke mit Erfahrungswerten zu schließen.

Mit nur 28 Teilnehmern und einem begrenzten zeitlichen Rahmen können die Studienergebnisse nur Tendenzen aufzeigen. Dennoch unterstützen die Resultate neben den in der Fachliteratur genannten Stärken auch die persönliche Überzeugung, dass die Aspekte der Visualisierung und der Herausbildung einer Sprachbewusstheit das größte didaktische Potenzial der Felderanalyse ausmachen. Von daher kann die Didaktik der durchgeführten Studie als Grundlage genutzt werden, weitere konkrete Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die am Beispiel des norwegischen DaF-Unterrichts ebenso Anregungen für den kontrastiven Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen bieten.

Die vorliegende Arbeit begleitet die Studie ausgehend von den wesentlichen theoretischen Grundüberlegungen über die Durchführung bis hin zur Analyse und Diskussion der Daten. Die Gliederung in die einzelnen Kapitel gestaltet sich hierbei wie im Folgenden dargestellt.

1.3 Aufbau der Arbeit und Kapitelübersicht

Eine erfolgreiche Didaktisierung fußt auf zwei Pfeilern. Es bedarf zunächst eines fundierten Verständnisses des Sprachenlernens, bevor ein passendes didaktisches Werkzeug gewählt werden kann. Aus dem Verständnis über das Lernen einer Fremdsprache können wesentliche Schlüsse darüber gezogen werden, wie diese sinnvoll vermittelt werden kann. Dies betrifft sowohl die Herangehensweise an den Unterricht als auch die Überlegung, aus welchem theoretischen Rahmen heraus die grammatischen Inhalte vermittelt werden

sollen, um das Lernen begünstigen zu können. In einem zweiten Schritt geht es darum, ein geeignetes didaktisches Werkzeug zu finden, das sich mit diesen Überlegungen zum Spracherwerb und zur Sprachvermittlung vereinen lässt. **Teil I** des vorliegenden Buches behandelt eben diese theoretischen Grundüberlegungen.

In **Kapitel 2** wird zunächst ein Überblick über die historische Entwicklung des Verständnisses des Spracherwerbs gegeben. Beginnend beim Behaviorismus über den Nativismus bis zum Kognitivismus und Konstruktivismus wird das Augenmerk in erster Linie auf die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenerwerbsprozess gelegt, wobei diese Darstellung in einer kurzen Präsentation von vier gängigen Sprachlernhypothesen und ihrer didaktischen Konsequenzen mündet. Beleuchtet werden die Kontrastiv-, die Identitäts- und die Interlanguagehypothese sowie konstruktivistische Ansätze mit der Fragestellung, wie sich eine kontrastive Annäherung an den Fremdsprachenunterricht unter Einbezug der Muttersprache mit ihren Grundzügen vereinbaren lässt.

Da der kontrastive Fremdsprachenunterricht die Grundlage der ausgearbeiteten Didaktisierung darstellt, wird näher darauf eingegangen, wie und warum Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Mutter- und Zielsprache positiv genutzt werden können. Es wird ein modernes Verständnis einer kontrastiven Lehrmethode vorgestellt, welches Förderung und Entwicklung einer Sprachbewusstheit bei den Lernern anstrebt. Unter Einbezug von Ergebnissen aus der Gehirnforschung wird außerdem für den positiven Effekt von optischen Hervorhebungen für den Fremdsprachenunterricht argumentiert. Eine Visualisierung der Unterrichtsinhalte lässt sich wiederum mit einer sprachvergleichenden Lehrmethode vereinbaren, sodass beide Aspekte mit der Anwendung der kontrastiven Feldermodelle in die Didaktisierung eingeflossen sind.

Nachdem sich für eine sprachvergleichende und visuell gestützte Lehrmethode ausgesprochen worden ist, wird in **Kapitel 3** die theoretische Grundlage des didaktischen Werkzeuges geschaffen. Um hierfür das Feldermodell zu nutzen und für den Fremdsprachenunterricht greifbar zu machen, bedarf es eines grundlegenden Verständnisses der dazugehörigen Theorie. Es werden daher die verschiedenen und prominentesten Varianten des Feldermodells präsentiert, die sich in der germanistischen und skandinavistischen Tradition etabliert haben. Dies betrifft auf germanistischer Seite das uniforme Grundmodell (Wöllstein 2010) und das Differenzmodell (Höhle 1986) sowie auf skandinavistischer die grundlegende Arbeit von Diderichsen (1962). Dessen auf dem Dänischen basierende Schema wird weiter im Lichte notwendiger Erweiterungen betrachtet, die es als ein Beschreibungswerkzeug für das moderne Norwegisch nutzbar machen.

Die Modelle beider Traditionen müssen mit den kontrastiven Modellen (Gelisa-Modell, Wöllstein & Zepter 2015 und Vbf-Modell, Ørsnes 2009) vereinbar sein, wenn sie als didaktische Werkzeuge für den norwegischen DaF-Unterricht der Studie herangezogen werden sollen. Die Beschreibung dieser beiden Modelle geschieht daher unter besonderer Berücksichtigung des Sprachenpaares Deutsch-Norwegisch. Für das Gelisa-Modell wird abschließend in einem Exkurs eine Erweiterung des Basismodells vorgeschlagen, um es speziell norwegischen Belangen anzupassen.

Auch wenn empirische Studien zur Verwendung der kontrastiven Feldermodelle fehlen, gibt es sowohl für den fremdsprachlichen als auch den muttersprachlichen Unterricht Erfahrungswerte zu den einsprachigen Modellen. In **Kapitel 4** werden Unterrichtsversuche und Didaktisierungsvorschläge vorgestellt, deren Ausrichtung zwar nur die eine Seite des Sprachenpaares Deutsch-Norwegisch beleuchtet oder auch für eine andere Zielgruppe als die der norwegischen DaF-Studenten konzipiert wurde. Dennoch bietet die vorgestellte Auswahl ähnlicher Projekte bzw. fachdidaktischer Vorschläge wesentliche Impulse für die eigene Unterrichtskonzeption. Des Weiteren wird in diesem Kapitel exemplarisch gezeigt, dass das Feldermodell in einer Vielzahl verschiedener Lehr- und Nachschlagewerke Eingang erhalten hat, weshalb zu Recht behauptet werden kann, dass es zu einem festen Bestandteil für die Sprachbeschreibung und als Unterrichtsstütze im deutsch- und skandinavischsprachigen Raum geworden ist.

Nachdem in Teil I die theoretischen Grundlagen für das Verständnis des Fremdsprachenlernens und die Schwerpunkte des Fremdsprachenlehrens in Bezug auf die Herangehensweise an den Unterricht geschaffen sowie die dafür notwendigen didaktischen Werkzeuge der kontrastiven Feldermodelle erläutert worden sind, widmet sich **Teil II** anschließend der Studie, die den breiten theoretischen Rahmen in die Praxis führt.

In **Kapitel 5** wird zunächst das Design der Studie vorgestellt, welches sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungsmethoden beinhaltet. Einleitend werden die unterschiedlichen Forschungsfragen präsentiert, die sich an die jeweiligen Durchführungsschritte der Studie richten und die im Zuge der Auswertung wieder aufgriffen werden. Darauffolgend wird der Aufbau der Studie vorgestellt. Hierbei werden neben den Metadaten der Teilnehmer auch die Gruppenkontexte der drei Erhebungsblöcke berücksichtigt, da diese sowohl die kollektiven als auch individuellen Ergebnisse maßgeblich beeinflusst haben.

Nachfolgend werden in diesem Kapitel die methodischen Werkzeuge des Grammatiktests sowie des qualitativen Interviews näher betrachtet und im Hinblick auf ihre Eignung für die Studie und ihr Design diskutiert und

erläutert. Für den Test wurden elizitierte Grammatikaufgaben konzipiert, die einen Vergleich der einzelnen Teilnehmer und Gruppen auf Grundlage eines festgelegten Punktesystems zulassen. Das qualitative Interview wurde basierend auf den Testergebnissen individuell für jeden Teilnehmer zugeschnitten und ist dadurch gekennzeichnet, in einem semi-strukturierten Gespräch die Einstellung der Teilnehmer gegenüber dem jeweils verwendeten Modell und der kontrastiven Annäherung an den Unterricht zu ergründen.

Der Didaktisierung wird mit **Kapitel 6** ein eigenes Kapitel gewidmet, um mithilfe der entwickelten Unterrichtseinheiten zu zeigen, wie eine Brücke von der Theorie zur Praxis konkret aussehen kann und wie kontrastive Feldermodelle die Platzierung der Verben auf Satzebene anhand ausgewählter grammatischer Themen für den norwegischen DaF-Unterricht greifbar machen können. Hierfür werden in Lektion 1 zunächst die ausgewählten Modelle (Gelisa- und Vbf-Modell) beschrieben und die deutsche und norwegische Verbalstellung an Beispielen von Haupt- und Nebensätzen einander gegenübergestellt. In Lektion 2 werden Relativsätze behandelt, die sich im Deutschen und Norwegischen aufgrund ihrer strukturellen Unterschiede für eine kontrastive Arbeit mit den Feldermodellen besonders gut eignen. Die 3. Lektion hat komplexe Verbalformen und den Ersatzinfinitiv zum Thema. Bei der Darstellung jeder Lektion wird außerdem der Unterricht in der Kontrollgruppe beschrieben, welcher dieselben Themen, jedoch kein Feldermodell als didaktisches Werkzeug, beinhaltet. Abschließend werden die theoretischen Überlegungen zur sprachvergleichenden Lehrmethode und zur Visualisierung der Unterrichtsinhalte noch einmal aufgegriffen und es wird erläutert, wie ein Einbinden der Studenten in das Unterrichtsgeschehen wesentlich zum Gesamtkonzept der Didaktisierung beigetragen hat.

Die Auswertung von Test- und Interviewdaten folgt in **Kapitel 7**. Hier werden die Forschungsfragen an diese beiden Erhebungsschritte wieder aufgegriffen. Nach einem Resümee der Unterrichtsdurchführung werden zunächst die Testdaten näher betrachtet. Die Auswertung der Tests basiert auf einem Punktesystem, anhand dessen eine Entwicklung der Teilnehmer in Bezug auf die grammatischen Themen der Lektionen betrachtet wird. Mithilfe der Punkteprogression können somit auch die verschiedenen Gruppen und einzelnen Aufgaben miteinander verglichen werden.

Die nachfolgende Auswertung der Interviews gliedert die Teilnehmer gemäß ihren Einstellungen gegenüber dem Modell sowie der kontrastiven Annäherung an den Fremdsprachenunterricht. Hierbei zeigt sich, dass eine positive Einstellung gegenüber dem Modell nicht automatisch mit einer positiven Einstellung zum kontrastiven Fremdsprachenunterricht einhergeht und vice versa.

Kapitel 7 schließt mit einem Vergleich der Gruppen der Erhebungsblöcke (Gelisa-, Vbf-, gemischte und K-Gruppe (Kontrollgruppe)), indem Test- und Interviewauswertung miteinander in Verbindung gebracht werden, um durch die Kombination einer quantitativen und qualitativen Auswertungsmethode zu einem breiten Verständnis über das didaktische Potenzial der kontrastiven Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht zu gelangen. Hierbei rückt vor allem die Individualität des einzelnen Lerners in den Fokus.

In **Kapitel 8** werden die Ergebnisse der Studie zusammengefasst und Auffälligkeiten zur Diskussion gebracht. Im Mittelpunkt stehen hierbei zwei Aspekte, die durch die Auswertung der Daten herausgearbeitet wurden: die individuellen Vorstellungen und Einstellungen der Teilnehmer zum kontrastiven Unterricht und das Sprachgefühl. Außerdem wird auf die Lernziele zurückgekommen – die im Folgenden noch genauer definiert werden (vgl. 1.4) – und unter Berücksichtigung der Auswertung und Diskussion darüber reflektiert, inwiefern sich die Lerner diesen angestrebten Zielen angenähert haben. Das Kapitel mündet in einer Bewertung der Studie, aus der resultierend der Nutzen der kontrastiven Feldermodelle für den DaF-Unterricht evaluiert wird.

Kapitel 9 bietet einen Ausblick. Zum einen geht es darum, mit einem kritischen Blick auf das eigene Vorgehen und unter Rückblick auf die Ergebnisse dieser Arbeit zu nachfolgenden Studien anzuregen. Zum anderen werden konkrete Vorschläge formuliert, wie eine weitere Arbeit mit den kontrastiven Feldermodellen aussehen könnte. Nach den in Kapitel 6 dargestellten Lektionen werden zusätzliche grammatische Themen präsentiert, die für den universitären DaF-Unterricht norwegischer Muttersprachler relevant sind und zu einer Weiterentwicklung der Didaktisierung einladen. Es wird außerdem ein kurzer Unterrichtsversuch vorgestellt, der zeigt, welches Potenzial kontrastive Feldermodelle auch für den schulischen DaF-Unterricht in Norwegen und in Skandinavien allgemein bereithalten.[3]

Bei der gesamten Beschreibung der Studiendurchführung sowie der Darstellung der Ergebnisse wurde ein hohes Maß an Transparenz angestrebt. Dies bedeutet, dass alle Entscheidungen, die den Weg der Studie ausschlaggebend geprägt haben, offen dargelegt werden. Ein solch durchsichtiges Vorgehen kann und soll andere Forscher ermutigen, jeglichen Prozess zu veranschaulichen, um

3 Die Forschungsergebnisse konnten nach der Publikation der Dissertationsschrift bereits genutzt werden, um unter Berücksichtigung des norwegischen Lehrplans Anregungen für den schulischen Fremdsprachenunterricht zu präsentieren (vgl. Jensen 2023).

problemorientierte und konstruktive Lösungen auch während einer laufenden Studie zu finden. Diese Arbeitsweise lässt Rückschlüsse zu, die bei der Durchführung ähnlicher Projekte von großem Wert sein können.

1.4 Zielgruppe und Lernziele

Da es sowohl für die Auswahl des theoretischen Rahmens als auch für Design und Durchführung der Studie von Relevanz ist, werden bereits in diesem ersten Kapitel die Zielgruppe sowie die Lernziele des Projektes definiert. Der entworfene Unterricht richtet sich an erwachsene Lerner des Deutschen mit einer norwegischen (skandinavischen) Muttersprache, die sich in ihrem ersten Studienjahr (1. oder 2. Fachsemester) des Germanistik/DaF-Studiums an einer norwegischen Hochschule befinden. Erfahrungsgemäß bringen diese Lerner unterschiedliche Vorkenntnisse mit, sei es aus der Schule, durch Aufenthalte im deutschsprachigen Ausland, durch familiäre oder ähnliche Beziehungen etc., sodass mit einem breiten Rahmen sprachlicher Niveaustufen von A1–C1 GER (vgl. Europarat 2001) gerechnet werden musste. Insofern wurde von Anbeginn davon ausgegangen, dass die Gruppe der Teilnehmer keineswegs als homogen anzusehen sein würde und dass die Lerner der verschiedenen norwegischen Hochschulen auch durch ihren Studienverlauf und ihre individuellen Erfahrungen unterschiedliche Vorkenntnisse mitbringen würden. Da außerdem zu erwarten war, dass sich in einem an der Einwohnerzahl gemessenen kleinen Land wie Norwegen und in einem verhältnismäßig überschaubaren Fachbereich nur wenige Teilnehmer für die Studie finden würden, sollte im Besonderen der individuelle Lernprozess des Einzelnen stärker berücksichtigt werden.

Bedingt durch die Zielgruppe liegt der Fokus auf dem Feldermodell in einem skandinavistischen und germanistischen Kontext sowie auf einer kontrastiven Unterrichtsausrichtung, die sich in ihrer Themenwahl an den Bedürfnissen der norwegischsprachigen Deutschlerner auf Universitätsniveau orientiert. Dies mag die Zielgruppe auf den ersten Blick stark beschränken. Nichtsdestotrotz bietet die Studie Anregungen für den kontrastiven DaF-Unterricht mit einem Feldermodell allgemein. Überdies sind die skandinavischen Sprachen so eng miteinander verwandt (vgl. Braunmüller 2007), dass Design und Ergebnisse der Studie vor allem auch für den Unterricht dänischer und schwedischer DaF-Lerner Impulse bieten können. Wenn im Folgenden von **skandinavistisch** bzw. den **skandinavischen Sprachen** die Rede ist, dann ist damit **Festlandskandinavisch** gemeint, d. h. die Sprachen Norwegisch (*Bokmål* und *Nynorsk*), Dänisch und Schwedisch, was die inselnordischen Sprachen Isländisch und Färöisch hingegen nicht einschließt (vgl. Braunmüller 2007: 2).

Die im Folgenden definierten Lernziele bedürfen einiger Vorbemerkungen. Es gibt Ziele, deren Erreichen relativ leicht zu kontrollieren ist. Beispielsweise können Lernziele formuliert werden, bei denen die Verwendung bestimmter Formen und Konstruktionen abgeprüft werden soll, wie bestimmte Deklinationsformen oder die Verwendung des korrekten Kasus nach gewissen Präpositionen. Solche Ziele wären dann etwa durch einen elizitierten Grammatiktest messbar. In Bezug auf die grammatischen Themen der Lektionen würde sich eine solch greifbare Zielsetzung sicherlich anbieten, indem der auf die Ziele abgestimmte Test überprüfen könnte, ob die Teilnehmer die korrekte Platzierung der Verben beherrschen. Dieses Projekt verfolgt aber keine derart konkreten Ziele. Die formulierten Lernziele müssen daher als Bestrebungen angesehen werden und als Entwicklungen, auf die der Unterricht hinarbeitet. Die Didaktisierung strebt an, bei den Teilnehmern Folgendes anzuregen:

- Kenntnisse über die grundlegenden, strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung
- Verbesserung ihrer Sprachbewusstheit[4] durch Kenntnisse über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung
- Sicherheit für die eigene Sprachproduktion durch Kenntnisse über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung[5]
- Einen geschärften Blick für die deutsche und norwegische Satzstruktur sowie eine visuelle Vorstellung ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Diese angestrebten Ziele sollen durch die Verwendung der kontrastiven Feldermodelle begünstigt werden. Da aber der K-Gruppe selbstverständlich ein gleichwertiger Unterricht angeboten wurde, müssen die Lernziele auch für die Teilnehmer gelten, die ohne ein Modell gearbeitet haben, wodurch weiter auch die Kenntnis und/oder Beherrschung des Feldermodells an sich nicht in die Lernziele integriert werden konnte.

---

4 Eine genaue Definition des Begriffs folgt unter 2.4.1. An dieser Stelle ist es zunächst wesentlich, hervorzuheben, dass sich die Sprachbewusstheit sowohl auf die Ziel- als auch die Muttersprache bezieht.

5 Dies schließt einen positiven Effekt für die Rezeption natürlich nicht aus – wobei dieser Aspekt genau genommen auch bei den anderen Zielen einfließt. Dieses Lernziel basiert jedoch in erster Linie auf der Frage, ob und inwieweit die Lerner das Modell praktisch nutzen, wenn sie das Deutsche verwenden.

Die angestrebten Ziele haben als Leitgedanken Entwurf und Durchführung der Studie geprägt, wobei nochmals betont sei, dass ein Erreichen dieser Bestrebungen eine Herausforderung darstellt, die kaum konkret messbar oder überprüfbar ist. Dennoch wurden Lernziele gewählt, welche die kontrastiven Feldermodelle in Bezug auf die Visualisierung von sprachlichen Kontrasten auf Satzebene sowie die Förderung der Sprachbewusstheit untersuchen. Deutlich messbarere Ziele zu wählen, beispielsweise die Beherrschung der korrekten Verbplatzierung, wäre möglich gewesen, wäre aber dem vermeintlichen Potenzial der kontrastiven Feldermodelle nicht gerecht geworden. Des Weiteren deuten die Aussagen der Studenten aus den Interviews darauf hin, dass diese Bestrebungen in der Tat zu einem Erfolg geführt haben – ohne dass folglich explizit nach einer Sprachbewusstheit oder der Herausbildung einer visuellen Vorstellungskraft etc. gefragt werden konnte.

Da die Verben die Dreh- und Angelpunkte der deutschen Satzstruktur ausmachen und das Feldermodell sie als Eckpfeiler des Grundgerüsts in den Fokus stellt, zielt auch die Didaktisierung im vorliegenden Projekt auf die **Verbalstellung** ab. Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit ebenfalls der Begriff der **Satzstruktur** verwendet wird, dann ist das so zu verstehen, dass sich ja die Satzstellung an den Verben orientiert. Dadurch soll jedoch nicht die Mittelfeldbesetzung zu einem Thema gemacht werden.

1.5 Begriffserklärungen und formelle Anmerkungen

Gerade im Bereich des Sprachenlehrens und -lernens haben sich eine Reihe von Begriffen etabliert, die sich teilweise ergänzen, überschneiden, synonym verwendet werden, aber zum Teil auch, je nach Auslegung, mehr oder minder auseinandergehen können. Um Missverständnisse zu vermeiden und weil es als Grundlage für weitere Überlegungen notwendig ist, werden im Folgenden essenzielle Begriffe definiert und erläutert, für welche Varianten sich im Zuge dieser Arbeit entschieden wurde.

Als **Muttersprache** wird die erste Sprache verstanden, mit der ein Kind durch den elterlichen Input konfrontiert wird, weswegen die übliche Abkürzung **L1** gewählt wurde. Unter **L2** werden die zweite und alle weiteren **Fremdsprachen** bezeichnet. Die häufig verwendete Unterteilung in L2, L3, L4 usw. wurde hier nicht vorgenommen. Auch wenn davon auszugehen ist, dass die norwegischen Teilnehmer bestimmt durch die im schulischen Lehrplan festgelegte Reihenfolge Englisch als erste Fremdsprache vor Deutsch gelernt haben, werden alle Fremdsprachen als L2 zusammengefasst. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf dem Kontrast zwischen der norwegischen Muttersprache

der Teilnehmer (L1) und der Fremdsprache Deutsch (L2) und nicht auf der Reihenfolge aller gelernten Fremdsprachen.

Wenngleich es innerhalb der Sprachlehr- und -lernforschung inzwischen zu einer eigenen Disziplin geworden ist, die Interferenz mehrerer Fremdsprachen zu untersuchen (vgl. Hufeisen & Neuner 2005), und auch wenn in Bezug auf die Zielgruppe der norwegischen DaF-Lerner ein Einwirken des Englischen sicherlich ein Umstand wäre, auf den näher eingegangen werden könnte, wird dieser potenzielle Einfluss in dieser Arbeit nicht näher betrachtet. Es gibt zweifelsohne Studien, die innerhalb der germanischen Sprachen syntaktischen Transfer von L2 zu L3 belegen können (vgl. Bardel & Falk 2007), doch herrscht auf diesem Teilgebiet der Fremdsprachenerwerbsforschung kein Konsens. Es ist nicht Ziel der vorliegenden Arbeit, einen Einfluss anderer Fremdsprachen auf die Zielsprache Deutsch zu belegen oder zu widerlegen. Dies ist auch insofern vertretbar, da die Auswertung der Daten nicht auf eine qualitative Fehleranalyse fokussiert, sondern auf die angestrebten Lernziele, bei denen das Sprachenpaar Deutsch-Norwegisch im Zentrum steht. Auch deswegen ist die Definition von **Norwegisch als L1** und **Deutsch als L2** für das vorliegende Projekt angemessen.

In dieser Arbeit finden die Begriffe **Sprachlehr- und -lernforschung**, **Fremdsprachenerwerbsforschung** und **Fremdsprachendidaktik** Verwendung. Sie bezeichnen verwandte Disziplinen, die jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Die Sprachlehr- und -lernforschung befasst sich mit dem gesteuerten Lehren und Lernen von Sprachen, während sich der Spracherwerb auf den natürlichen und unbewussten Lernprozess konzentriert (vgl. Edmondson & House 2006). Oftmals werden aber gerade Fremdsprachen institutionell gelernt und da in dieser Arbeit, angelehnt an R. Ellis (1994), kein Unterschied zwischen dem Erwerben und Erlernen gemacht wird, kann zumindest die Sprach<u>lern</u>forschung synonym mit der Fremdsprachenerwerbsforschung verwendet werden und legt den Fokus somit auf die Lernerseite. Die Fremdsprachendidaktik befasst sich mit praxisbezogenen Fragestellungen des Lehrens (vgl. Edmondson & House 2006). Dieser Begriff wird daher synonym mit der Sprach<u>lehr</u>forschung verstanden und wird verwendet, wenn die Lehrerseite in den Mittelpunkt rückt.

Für die Beschreibung des **Feldermodells** gibt es in der Fachliteratur mehrere Bezeichnungen. Entstanden aus der Theorie über die topologischen Felder wird das Feldermodell in der theoretischen Linguistik zumeist als **topologisches Modell** betitelt. Es schlicht als Feldermodell zu bezeichnen, unterstreicht die Aufteilung des Satzes in seine unterschiedlichen Bereiche, was vor allem aus didaktischer Sicht sinnvoll erscheint. Im Zuge dieser Arbeit werden beide

Begriffe gebraucht und hierbei folglich synonym. Häufig wird auch nur ‚das Feldermodell' verwendet, um das Konzept an sich zu beschreiben und was somit alle Varianten einschließt. Wenn das Hauptaugenmerk auf die Anwendung des Modells zur Unterteilung des Satzes gelegt wird, findet auch die Bezeichnung **Felderanalyse** Verwendung. Vorzugsweise für das Skandinavische wird auch der Begriff **Schema** gebraucht.

Vor allem für die Bezeichnungen der einzelnen Felder innerhalb der verschiedenen Modelle gibt es eine Vielzahl von unterschiedlichen Begriffen. Hier wird sich auf die klassischen Bezeichnungen (und Abkürzungen) des uniformen Grundmodells gestützt: **Vorfeld (VF)**, **linke Satzklammer (LSK)**, **Mittelfeld (MF)**, **rechte Satzklammer (RSK)** und **Nachfeld (NF)**. Um die Begrifflichkeit deutlich von der germanistischen Tradition abzugrenzen, werden für das Skandinavische vorzugsweise die Felder **Vorfeld**, **Nexusfeld** und **Inhaltsfeld** gewählt, wobei den beiden letzten keine Akronyme zugeordnet werden. Alle weiteren Begriffe und gegebenenfalls Abkürzungen werden an gegebener Stelle (hauptsächlich in Kapitel 3) erklärt und voneinander abgegrenzt.

Wenn nicht anders vermerkt, handelt es sich um eigene Beispielsätze. Diese werden in ihrer Ursprungssprache angegeben, Übersetzungen sind gekennzeichnet.

Zuletzt sei angemerkt, dass bewusst auf unnötig umständliche Formulierungen für Personenbeschreibungen verzichtet und das generische Maskulinum verwendet wurde. Die Namen aller Teilnehmer sind anonymisiert.

1.6 Zusammenfassung

In diesem ersten Kapitel wurde eine Einführung in die Arbeit samt grundlegenden Begriffserklärungen und -abgrenzungen gegeben sowie eine Übersicht der Kapitel präsentiert. Im Zuge einer kurzen Projektbeschreibung wurden die Ziele und die persönliche Motivation dahinter erläutert. Die angestrebten Lernziele sowie die Zielgruppe der Studie wurden bereits hier formuliert, da sie sowohl für den theoretischen Rahmen als auch für den praktischen Teil dieses Projektes relevant sind. Die vorliegende Arbeit gliedert sich daher in zwei Teile, die wiederum nur zusammengenommen aufzeigen, wie kontrastive Feldermodelle als didaktische Werkzeuge für den norwegischen DaF-Unterricht aufbereitet werden können, um letztendlich durch die Ergebnisse der Studie zu untersuchen, welches Potenzial sie für das Lehren und Lernen bereithalten.

Teil I Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

2 Theoretischer Hintergrund für das Fremdsprachenlehren und -lernen

2.1 Einleitung

Die Frage, wie Sprache gelernt, verarbeitet und gespeichert wird, hat die linguistische Forschung seit jeher beschäftigt. Bis heute wurde hierfür jedoch noch keine hinreichende Erklärung gefunden, auch wenn die moderne Technik inzwischen Erstaunliches ermöglicht. So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass verschiedene Regionen im Gehirn und diese wiederum unterschiedlich stark aktiviert sind, wenn Lerner ihre L1 oder eine L2 verarbeiten (vgl. Clahsen & Felser 2006).[6] Dennoch bleiben nach vielen Jahren Forschung die wesentlichen Fragen noch offen. Dies zeigt sich auch, wenn in Betracht gezogen wird, wie sich das Verständnis des Spracherwerbs[7] über die Jahre stark verändert

6 Clahsen und Felser (2006) zeigen auch, dass bei der Verarbeitung bestimmter linguistischer Domänen (z. B. Syntax, Semantik) ein Unterschied in der Aktivität verschiedener Gehirnregionen bei der L1- und L2-Verarbeitung zu beobachten ist. In bestimmten Subdomänen, wie gewissen Aspekten der Syntax, kann ein L2-Lerner infolge der Gehirnaktivität eine muttersprachliche Kompetenz aufweisen, während das bei komplexen syntaktischen Aspekten nicht mehr der Fall ist.

7 In der Fachliteratur wird häufig zwischen *Lernen* und *Erwerben* unterschieden (*learnings* vs. *acquisition*). Siehe beispielsweise Krashen (1982: 10 f.). Innerhalb des kognitiv-funktionalen Ansatzes wird diese Unterscheidung jedoch in der Regel nicht vorgenommen. Dies liegt daran, dass die funktionalen Linguisten keinen grundsätzlichen Unterschied in den zugrunde liegenden Lernprozessen beim Erst- und

hat. Beginnend beim klassischen Behaviorismus, über Chomskys Generative Grammatik bis hin zum Verständnis der kognitiv-funktionalen Linguisten und eines konstruktivistischen Ansatzes soll hier zunächst ein Überblick über verschiedene Vorstellungen des Spracherwerbs geschaffen werden.[8] Hierbei wird sich zunächst auf den Erstspracherwerb konzentriert, da zu überlegen ist, inwiefern ein Verständnis dieses Prozesses mit dem des Fremdsprachenerwerbs vergleichbar ist und somit wesentliche Aufschlüsse für das Lernen einer L2 bieten kann. Eine weitere Überlegung betrifft dann die Frage, welchen möglichen Einfluss die L1 auf die L2 haben könnte, was wiederum für die sprachvergleichende Lehrmethode (vgl. 6.3) von größter Relevanz ist.

Aus den verschiedenen Vorstellungen über den Erstspracherwerb sind Hypothesen erwachsen, die versuchen, auch den Fremdsprachenerwerb zu erklären. Die Fülle an Hypothesen in ihrer Ganzheit zu erfassen, wäre ein sehr zeitaufwendiges und an dieser Stelle auch nicht notwendiges Unterfangen. Vielmehr soll sich auf einige der bekanntesten Annahmen beschränkt werden, weil diese den Einfluss der L1 auf die L2 und ihre Kontraste aus erwerbstheoretischer Perspektive betrachten, woraus wiederum verschiedene didaktische Praktiken entstanden sind. Hierfür wird zunächst die Kontrastivhypothese betrachtet, die insofern Aufschlüsse für die Studie bietet, weil sie dem Einfluss der L1 einen besonders zentralen Platz beim Fremdsprachenerwerb einräumt. Weiter wird die Identitätshypothese dargestellt, da sie in einem deutlichen Gegensatz zu erstgenannter Hypothese steht. Darauffolgend die Interlanguagehypothese zu beleuchten, ist der nächste logische Schritt, denn diese ist aus den Grundzügen der zuvor genannten entstanden. Zuletzt wird der Spracherwerb aus Sicht von konstruktivistischen Ansätzen betrachtet, weil diese das klassische Lehrerbild in dem Sinne in Frage stellen, dass sie vor allem den Lerner in die Eigenverantwortung seines Lernprozesses stellen.

Da für die sprachvergleichende Lehrmethode, die für die Didaktisierung der Studie gewählt wurde, die L1 der Teilnehmer in den Unterricht eingebunden wurde, fokussiert die Darstellung der Fremdsprachenerwerbshypothesen in

---

Fremdsprachenerwerb bzw. dem Lernen allgemein sehen. Basierend auf dieser Vorstellung werden die Begriffe des Lernens und Erwerbens auch hier synonym verwendet.

8 Nur um das Verständnis zu erleichtern, werden die Standpunkte des Behaviorismus, des Nativismus und einer kognitiv-funktionalen Auffassung als relativ feste Bezugspunkte auf einer Skala betrachtet. Es soll dabei weder der Eindruck entstehen, dass sich diese Haltungen immer als komplett konträr betrachten lassen, noch dass es zwischen diesen Punkten keine Bewegungen oder moderate Auffassungen gebe.

erster Linie auf das Verhältnis von L1 und L2. Da diesem Verhältnis eine so große Relevanz zuteilwurde, wird im Folgenden die Begrifflichkeit der Kontrastivität diskutiert werden müssen ebenso wie die Frage, wie sich die Auffassung einer kontrastiven Methode über die Jahre verändert und entwickelt hat. Nachdem die Meinung, es müsse sich im Sprachunterricht ausschließlich auf die Zielsprache konzentriert werden, viele Verfechter und sicher ebenfalls gute Argumente aufzuweisen hat, kann unter dem Begriff der *Language Awareness* in den letzten Jahren auch ein Aufschwung für einen Sprachvergleich verzeichnet werden. Warum hier jedoch dem Begriff der *Sprachbewusstheit* der Vorzug gegeben wird, was darunter zu verstehen ist und wie dieser kognitive Vorgang besonders in Bezug auf die Satzstellung positiv genutzt werden kann, soll genauer diskutiert werden, um letztendlich zu erklären, aus welcher Überzeugung die sprachvergleichende Lehrmethode der Studie entstanden ist.

Neben der Kontrastivität ist ein weiterer zentraler Aspekt der Didaktisierung, welchem in diesem Kapitel eine theoretische Grundlage geschaffen wird, die Bewusstmachung durch Visualisierung. Schon in der antiken Rhetorikschule waren Visualisierungstechniken zur Gedächtnisförderung (Mnemotechnik) bekannte Hilfsmittel, um etwa lange Vorträge zu memorieren. Viele Techniken wie die mentale Wanderung durch eine bekannte Örtlichkeit, bei der konkrete Gegenstände in verschiedenen Räumen ablegt wurden, sind auch heute noch beliebt, sodass es erstaunt, dass solche Hilfestellungen nur selten im Unterricht Verwendung finden (vgl. Schiffler 2012: 77). Außerdem scheint es ebenso seit Langem eine bekannte Tatsache zu sein, dass „eine begrifflich vermittelte Einsicht sich dem Gedächtnis leichter und dauerhaft einzuprägen vermag, wenn sie zugleich mit dem Auge erfaßt werden kann“ (Wernicke 1988: 33). Die Stärke einer visuellen Bewusstmachung kann mithilfe des Feldermodells auf die strukturelle Satzebene übertragen werden. Es werden daher abschließend die Lern- und Verarbeitungsprozesse betrachtet, die einer visuellen Didaktik zugrunde liegen. Hierbei werden zwei Hypothesen bzw. Auffassungen zu Lern- und Lehrprozessen beleuchtet, die in der Fremdsprachenerwerbsforschung als prominent gelten: die *Noticing Hypothesis* (Aufmerksamkeitshypothese) (Schmidt 1990, 2010) und das *Input Enhancement* (Sharwood Smith 1991; Sharwood Smith & Truscott 2014).

2.2 Annäherungen an den Spracherwerb – ein historischer Überblick

Im Zeitalter des Strukturalismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war auch die Linguistik von dem Konzept des Behaviorismus stark beeinflusst.

Bedeutsam war vor allem die Arbeit von Bloomfield (1933), die sprachliche Kommunikation als ein Reiz-Reaktions-Schema klassifizierte, demzufolge das Kind die sprachlichen Reize der Mutter nachahmte, welche sich dann letztendlich in sprachliche Gewohnheiten entwickeln würden. Sprache wurde als etwas betrachtet, das von außerhalb des menschlichen Verstandes komme, etwas, das durch wissenschaftliche Untersuchung zu ergründen sei.

Diese Auffassung wurde jedoch stark angefochten, als Chomsky (1959) mit seinem prominenten Argument des *Poverty of Stimulus* eine ganz andere Annahme verbreitete. Chomsky argumentierte gegen den Standpunkt der Behavioristen, weil es durch den Einfluss äußerer Reize allein nicht zu erklären sei, dass ein Kind ein so komplexes System wie die menschliche Sprache erwerben könne. Ein Reiz-Reaktions-Schema könne nicht erklären, wie ein Kind in der Lage sei, dieses System in so einem rasanten Tempo zu erlernen und Sätze zu äußern, die es in dieser Form zuvor noch nicht gehört hatte. Dies sei nur dadurch zu begründen, dass Sprache von innerhalb des menschlichen Verstandes kommen müsse und dass die Menschen mit einer besonderen Sprachfähigkeit ausgestattet seien, um diese außerordentliche kognitive Leistung realisieren zu können. Die Entwicklung dieser Sprachfähigkeit muss hierbei als eine natürliche Notwendigkeit verstanden werden.

Das Konzept hinter dieser Auffassung ist unter dem Begriff der Universalgrammatik (*Universal Grammar* (UG)) bekannt und ausführlich in Chomsky (1981) erläutert. Sogenannte Prinzipien und Parameter seien beim Spracherwerb involviert, wobei die Prinzipien als universell für alle natürlichen Sprachen gelten und die Parameter syntaktische Variablen darstellen, die von Sprache zu Sprache unterschiedlich seien. Die Parameter würden dann, bestimmt durch die jeweilige Sprache, den Input, beim Kind gesetzt. Dies könne weiter erklären, warum beispielsweise ein chinesisches Kind, welches in einem anderen Kulturkreis aufwächst, die dortige Sprache problemlos erlernen könne, da ja die Prinzipien der UG bei allen Menschen gleich sein müssten. Diese Auffassung einer angeborenen UG wird daher als Nativismus bezeichnet.

Das Verständnis des Spracherwerbs infolge der kognitiv-funktionalen Linguisten ist ein gänzlich anderes. Das Erlernen einer Sprache basiere auf kognitiven Lernmechanismen, die sich von keinen anderen Lernprozessen unterschieden. Dasselbe kognitive System werde beim Sprachenlernen sowie beim Erlernen des Fahrradfahrens oder des Spielens einer Geige herangezogen (vgl. Ellis 1994: 295). Dabei interagierten die verschiedenen kognitiven Bereiche des menschlichen Verstandes miteinander, ohne dass dies eine sprachspezifische, genetisch prädesponierte Sprachfähigkeit im Sinne der UG erfordere bzw. dass diese überhaupt existiere. Der Fokus auf die innerpsychischen Vorgänge

sucht nach einem Blick in die Blackbox des Behaviorismus und geht auf die Überlegungen Piagets (1953) zurück.

Sowohl in der generativ-nativistischen wie auch der kognitiv-funktionalen Annäherung wird der Spracherwerb als ein kognitiver Prozess verstanden. Der Unterschied liegt jedoch im Ursprung des linguistischen Wissens und in der Annahme bzw. dem Verneinen einer mentalen Grammatik als autonomes formales System. Daher kann es mitunter etwas schwierig erscheinen, die verschiedenen Annäherungen auseinanderzuhalten, weil auch Chomskys wegweisende Arbeit zum Kognitivismus gezählt wird, und es wird allem voran Chomsky mit der sogenannten kognitiven Wende in Verbindung gebracht. Entscheidender ist in dieser Hinsicht daher der Unterschied zwischen einer nativistischen und einer nicht nativistischen Position.

Zuletzt muss auch der Konstruktivismus als eine Weiterführung und eine Form des Kognitivismus verstanden werden. Ebenso dieser Richtung zufolge basiert der Spracherwerb auf einem kognitiven Prozess. Allerdings ist es weiter eine Kernthese des Konstruktivismus, dass jegliche Form des Lernens auf dem Konstruieren einer individuellen Wirklichkeit erfolge (vgl. Wolff 2002: 21). In seiner interaktionistisch ausgerichteten Form versteht der Konstruktivismus den Spracherwerb als einen kognitiven Prozess bedingt durch den Austausch zwischen dem Kind/Lerner und der Umwelt, wobei die Leistung grundsätzlich vom Kind/Lerner ausgehe (vgl. ebd.: 2).

Tomasello (2003) argumentiert, dass das Erlernen einer Sprache auch das Verständnis der Intention einer anderen Person und die darauffolgende Reaktion durch Sprache einschließe. Dies sei, im Gegensatz zur Meinung der Behavioristen, nicht durch eine simple Induktion möglich, sondern erfordere weitaus komplexere Lernmechanismen. Auch das Konzept einer UG sei nicht repräsentativ für natürliche Sprachen, da eine Grammatik kein formales, bereits existentes System beschreibe, sondern erst durch einen historischen und ontogenetischen Prozess entstehe. Dennoch ist der interaktionistische Ansatz insofern mit einer nativistischen Position vereinbar, da er zumindest die kognitive Disposition zum Spracherwerb als angeboren annimmt (vgl. Schätz 2017: 47), welche sich jedoch erst durch ein Interagieren mit der Umwelt entfalten könne. In diesem Zusammenhang beschreibt Bruner (1983) den Spracherwerb als ein bidirektionales System. Hierbei werde die *Language Acquisition Device* (LAD)[9],

---

9 Die Grundidee der LAD geht auf Chomsky (1965) zurück und wurde später zu einer größeren Theorie (UG) ausgearbeitet (vgl. Chomsky 1981). Wesentlich ist an dieser Stelle, dass auch die Annahme einer LAD auf einer nativistischen Annäherung an den Spracherwerb basiert.

ein angeborenes Sprachmodul im Gehirn des Menschen, von außen durch das *Language Acquisition Support System* (LASS) aktiviert. Das Kind werde in eine bereits kulturelle und linguistisch strukturierte Welt geboren, in der die Eltern es als Wegbereiter (LASS) kognitiv stimulieren, sodass das Kind wiederum mit seiner Umwelt interagieren könne.

Es muss an dieser Stelle aber auch festgehalten werden, dass die Existenz einer angeborenen UG nicht verifiziert werden kann. Wie einleitend bereits erwähnt, hat die moderne Neurowissenschaft in den letzten Jahrzehnten erstaunliche Einblicke in die Sprachverarbeitungsprozesse des menschlichen Gehirns ermöglicht, doch ist sie nach wie vor nicht in der Lage, Sprachentwicklung und -verarbeitung des Menschen genauestens darzulegen. Es verbleiben sowohl die Position der Generativisten als auch die der kognitiv-funktionalen Linguisten in der Spracherwerbstheorie weiterhin stark verankert, die Existenz einer UG jedoch mehr eine Frage des ‚Glaubens' als des ‚Wissens'.

All diese Theorien haben demnach ihren Standpunkt zum Erstsprachenerwerb. Diese Vorstellungen bilden aber auch die Grundlage für ein Verständnis des Fremdsprachenerwerbs. Im Folgenden werden einige der bekanntesten Hypothesen vorgestellt, die in ihren Grundzügen wiederum den verschiedenen Strömungen zugeordnet werden können.

2.3 Die Muttersprache im Lichte ausgewählter Fremdsprachenerwerbshypothesen und ihre didaktischen Konsequenzen

Sobald eine weitere Sprache in das Repertoire des Lerners aufgenommen wird, wird folglich auch ein möglicher Einfluss der L1 zu einem zentralen Thema im Erwerbsprozess.[10] Die unter 2.2 vorgestellten Annahmen beschreiben zwar den

10 Wie bereits unter 1.5 erläutert, wird sich in dieser Arbeit nicht auf den Einfluss verschiedener Fremdsprachen untereinander konzentriert. Alle Teilnehmer der Studie hatten Norwegisch (oder wie in einem Fall eine andere skandinavische Sprache) als Muttersprache und das Deutsche als Zielsprache. Dazwischen lag für alle Teilnehmer das Englische, jedoch teilweise auch weitere und noch dazu unterschiedliche Fremdsprachen. Der Weg vom Norwegischen zum Deutschen gestaltete sich bei einigen Lernern daher mitunter stark individuell, überlappte jedoch immer beim Sprachenpaar Norwegisch als L1 und Deutsch als L2, sodass an dieser Stelle der Einfluss der L1 als am bedeutsamsten angesehen wird. Das schließt natürlich nicht aus, dass die angestrebte Weiterentwicklung der Sprachbewusstheit der Teilnehmer (vgl. die Lernziele unter 1.4) die Lerner dazu ermutigen darf und soll, über ihren gesamten Fremdsprachenerwerbskomplex zu reflektieren.

Erstspracherwerb, doch hatten sie in ihren Grundgedanken ebenfalls großen Einfluss auf die Hypothesen der Fremdsprachenerwerbsforschung. Von einer Fülle an Hypothesen sollen hier nur einige grundlegend verschiedene vorgestellt werden und es wird sich zeigen, dass die zuvor als relativ leicht voneinander abzugrenzen erscheinenden Standpunkte in diesem Bereich in einer Vielzahl unterschiedlicher Auffassungen münden. Da es hier nicht das Ziel sein kann, alle existierenden Fremdsprachenerwerbshypothesen zu durchleuchten, fiel die Auswahl auf die ‚drei großen' (vgl. Bausch & Kasper 1979), die an dieser Stelle vor allem auch wegen ihrer Überlegungen zum Verhältnis von L1 und L2 relevant sind. Ergänzend wird das Verständnis konstruktivistischer Ansätze betrachtet.

Die im Folgenden vorgestellten Hypothesen sollen vor allem zwei zur Diskussion stehende Fragen beantworten: Welche Rolle nimmt die L1 beim L2-Erwerb ein und welche didaktischen Konsequenzen können bzw. sollen daraus gezogen werden? Diese Diskussion soll letztendlich zeigen, dass die Kontrastivhypothese zwar zu Recht stark kritisiert wurde, Kontraste zwischen der L1 und L2 im Fremdsprachenunterricht dennoch positiv genutzt werden können. Unter 2.4 wird diese Diskussion dann erneut aufgenommen und für eine sprachvergleichende Lehrmethode unter Einbezug einer Visualisierung als Bewusstmachung syntaktischer Strukturen für den Zweitsprachenerwerb argumentiert.

2.3.1 Die Kontrastivhypothese

Innerhalb der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung gilt die Kontrastivhypothese, wie sie in ihren Anfangszeiten verstanden wurde und wie sie auch in Bezug auf die Didaktik Anklang fand, heute in der Regel als veraltet (vgl. Bausch & Kasper 1979; Kortmann 1998; Edmondson & House 2006). Der Grundgedanke bestand zunächst darin, dass ein Lerner dort Schwierigkeiten beim L2-Erwerb haben würde, wo die Zielsprache von der Muttersprache abweicht, bzw. vice versa es ihm leichtfallen sollte, Elemente der Zielsprache zu erlernen, bei denen sich die Sprachen ähneln (vgl. Lado 1957: 59). Diese Annahme basierte zum einen auf einem behavioristischen Verständnis des Spracherwerbs und zum anderen auf dem Grundgedanken, dass die L1 die Basis für das Fremdsprachenlernen darstelle.

In einem behavioristischen Verständnis des Spracherwerbs wird der L1-Erwerb als eine Form der Konditionierung des Kindes durch die Eltern verstanden, was wiederum auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen wurde. Zum einem wurde die Konditionierung durch von außen geschaffenem Input vorausgesetzt und zum anderen wurde die L1 als Störfaktor

betrachtet, da durch sie für die L2 unpassende ‚Gewohnheiten' geschaffen worden waren.

Durch behavioristische Lernprinzipien ist vor allem die audiolinguale Methode beeinflusst worden, nach welcher die ‚Gewohnheiten' der L1 ‚überlernt' werden sollten. Kennzeichnend ist auch der Ausschluss der L1 im Unterricht und Übungen in Form von sogenannten *Pattern Drilles* (vgl. Edmondson & House 2006: 116 f.). Didaktische Konsequenzen waren dann weiter, dass der Lehrer derjenige war, der den Input kontrollierte. Er stand im Zentrum des Unterrichts, um die Lerner anzuleiten und zu korrigieren. Fehler wurden nicht zur Reflexion genutzt, sondern galt es zu beseitigen. Sie sollten durch den kontrastiven Vergleich von Mutter- und Zielsprache (a priori) vorausgesagt bzw. (a posteriori) erklärt werden können (vgl. Gass & Selinker 2008: 97).

Die Kontrastivhypothese hängt aufgrund dieses Bestrebens, Fehler durch Transfer erklären zu können, eng mit der kontrastiven Analyse zusammen. Diese ist aber eine linguistische Methode und keine Lerntheorie, da sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten eines bestimmten Sprachenpaares lediglich aufzeigt (vgl. Wode 1988: 116). „Wie Lerner diese Strukturkonflikte, die sich aus der Konfrontation zwischen den involvierten Sprachen ergeben, spracherwerblich lösen, ist Gegenstand einer Sprachlerntheorie" (ebd.), wobei sich diese laut Wode (ebd.) durchaus ergänzen könnten.

Laut Schätz (2017: 51) dürfte es unumstritten sein, dass Unterschiede und Ähnlichkeiten den Lernprozess beeinflussen können. Fraglich sei jedoch, was dadurch vorhergesehen werden könne. So wurde die Kontrastivhypothese stark kritisiert, wobei im Zentrum der Kritik vor allem folgende Punkte standen: die „ausschließlich linguistische Basis" (Bausch & Kasper 1979: 3), „ihre Verankerung innerhalb der behavioristischen Spracherwerbstheorie" (ebd.) und „die herausragende Rolle von grundsprachlichem Transfer/Interferenz im Zweitsprachenerwerbsprozeß" (ebd.). Außersprachliche Faktoren wurden völlig außer Acht gelassen und so hielten Bausch und Kasper (1979) bereits in den 70er-Jahren fest, dass die Annahme, strukturelle Unterschiede zwischen L1 und L2 würden zwangsläufig zu Schwierigkeiten beim Fremdsprachenerwerb führen, grundsätzlich falsch sei (vgl. Bausch & Kasper 1979: 6). Die Tatsache, dass Fehler auch dort auftreten, wo sich L1 und L2 strukturell überschneiden, wird immer wieder als stärkstes Argument gegen die Kontrastivhypothese genannt. Eine moderatere Variante (a posteriori) sollte aber zumindest in den Faktorenkomplex der Fehleranalyse einbezogen werden, da der Einfluss der L1 auf den Fremdsprachenerwerb nicht abgestritten werden kann (vgl. Diehl et al. 2000).

2.3.2 Die Identitätshypothese

Deutliche Kritik an der Kontrastivhypothese kam vor allem von generativer Seite und so entstand im Sinne einer nativistischen Position die Identitätshypothese, welche universale Sprachentwicklungsprozesse gleichermaßen für den Erst- sowie den Fremdsprachenerwerb annimmt. Dabei wurde der Einfluss der L1 zunächst völlig abgestritten und Fehler in der L2 auf den allgemeinen Lernprozess zurückgeführt. Diese klare Gegenposition zur Kontrastivhypothese wurde Ende der 1960er-Jahre von Corder (1967) etabliert und im Laufe der Jahre ebenso heftig kritisiert wie die anfängliche Annahme der Behavioristen.

Diese anfängliche Hypothese der nativistischen Seite wurde durch empirische Studien auf den Prüfstand gestellt und über die Jahre entwickelten sich ebenso unter den Verfechtern einer UG verschiedene Positionen.[11] Hierbei ging es folglich nicht um die Existenz universaler Spracherwerbsmechanismen, sondern um die Frage, inwiefern diese auch im Fremdsprachenerwerb involviert sein könnten. Die *Fundamental Difference Hypothesis* (Bley-Vroman 1990) auf der einen Seite besagt, dass es einen fundamentalen Unterschied zwischen Erst- und Fremdsprachenerwerb gebe, was unter anderem daran liege, dass der erwachsene Lerner keinen oder einen nur eingeschränkten Zugriff auf die UG habe. Dies habe demnach zur Folge, dass ein muttersprachliches Level in der Zielsprache für den erwachsenen Lerner nicht mehr oder zumindest kaum zu erreichen sei.[12] Es gibt aber auf der anderen Seite auch generative Auffassungen, wonach dies durchaus möglich sei. Hierfür argumentiert beispielsweise Flynn (1996), deren Ansatz davon ausgeht, dass die UG ungeachtet des Alters des Lerners immer die Basis für den Fremdsprachenerwerb bilde.

Eine generative Didaktik muss folglich berücksichtigen, ob und wann der Lerner auf die UG und ob und wann er auf seine L1 zurückgreift. Ein kontrastiver Unterricht würde der *Full Transfer/Full Access Hypothesis*[13] zufolge beispielsweise einen Sinn ergeben, da hier davon ausgegangen wird, dass der Lerner den L2-Erwerbsprozess auf der Basis seiner L1 beginne, wonach dies eine moderate Auffassung der Identitätshypothese darstellt. Ausgehend von

11 Beispiele für eine Reihe dieser Studien finden sich in Bausch und Kasper (1979).

12 Bley-Vroman (1990: 44 f.) betont, dass dieser fundamentale Unterschied jedoch nicht zu negativ bewertet werden sollte. Wenn ein Erwachsener eine Fremdsprache eben nicht mehr ‚kinderleicht' lernen könne, dann müsse die Didaktik basierend auf dem linguistischen Vorwissen des Lerners angepasst und nicht gleich das gesamte Vorhaben als unerreichbar angesehen werden.

13 *Transfer* bezieht sich folglich auf die L1 und *Access* auf die UG.

der *Full Access/No Transfer Hypothesis* wäre dies hingegen nicht sinnvoll, da hier die Annahme besteht, der Lerner erwerbe eine L2 auf demselben Wege wie seine L1 und somit auf Basis der UG, ohne dass sich diese beiden Prozesse in irgendeiner Form beeinflussen würden (vgl. Corder 1967).[14]

Ein Anliegen der Nativisten ist es seit jeher, im Erwerbsprozess eine bestimmte Entwicklungsreihenfolge darzulegen, denn wenn diese Reihenfolge beim L1- und L2-Erwerb gleich sei, könne von einer Steuerung durch universelle Mechanismen (UG) ausgegangen werden.[15] Zu einer potenziellen Reihenfolge gibt es inzwischen eine ganze Menge Untersuchungen[16] und so folgern beispielsweise Diehl et al. (2000) aus ihrer Studie, dass Regularitäten aufgezeigt werden können, „die in signifikanter Weise vom Unterrichtsstoff abweichen und die durchaus auf UG-gesteuerte Erwerbprozeduren zurückgeführt werden könnten" (Diehl et al. 2000: 33). Jedoch zeigt selbige Studie auch „sehr eindrückliche Unterschiede, die sich direkt aus dem Unterschied der syntaktischen Strukturen der beiden Erstsprachen herleiten lassen" (ebd.).

Die Kontrastiv- sowie die Indentitätshypothese in ihren anfänglichen Formen beschreiben somit deutliche Gegensätze, deren didaktische Konsequenzen den Einbezug der L1 in den Fremdsprachenunterricht gar nicht zulassen dürften, da ja die L1 entweder nur zu negativen Einflüssen führen oder aber aufgrund der UG als irrelevant betrachtet werden müsste. Das Pendel bewegte sich somit von einem Extrem ins andere und erreichte erst in den späten 80er-Jahren eine moderate Position, die die Rolle der Muttersprache zwar berücksichtigte, jedoch nur als einen vieler Faktoren beim Erwerb einer L2 erachtete (vgl. Kortmann 1998: 140).

2.3.3 Die Interlanguagehypothese

Die Interlanguagehypothese entstand auf Grundlage der Identitätshypothese, hierbei jedoch unter Berücksichtigung der Einflüsse von sowohl L1 als auch L2 auf den Lernprozess. Zu Beginn der 70er-Jahre formulierte Selinker (1972) die

---

14 Eine Übersicht zu verschiedenen *Transfer/Access*-Positionen findet sich bei Gass und Selinker (2008: 165 ff.).

15 Vgl. die *Natural Order Hypothesis* von Krashen (1982).

16 Ein prominentes Beispiel ist die Studie von Pienemann (1989), der basierend auf seinen Ergebnissen von einer natürlichen Reihenfolge im Spracherwerbsprozess ausgeht. Eckman et al. (1988) zeigen mit ihrer Studie, dass Lerner durchaus in der Lage sind, von einer komplexen Form aus dem Unterricht leichtere Formen durch Generalisierung abzuleiten, was wiederum gegen eine natürliche Reihenfolge im Spracherwerbsprozess spricht.

Annahme einer Lernersprache (*Interlanguage*) als eigenes, sprachliches System des jeweiligen Lerners. Dieses individuelle System sei gekennzeichnet durch Elemente der L1 und der L2. Dies bedeute auf der einen Seite, dass dieses System auf dem Weg zur zielsprachlichen Norm aber auch Elemente aufweise, die weder der L1 noch der L2 angehören, diese aber dennoch systematisch seien. Auf der anderen Seite zeige dieses System einen hohen Grad an Variabilität, da es sich ja in der Entwicklung in Richtung Zielsprache bewege und somit noch veränderbar sei.

Neben der Lernersprache etablierte sich im Zuge dieser Hypothese auch der Begriff der Fossilisierung, der den Umstand beschreibt, wenn sich ein nicht zielsprachenkonformes Element auf Dauer in der Lernersprache gefestigt hat, und der Begriff der Übergeneralisierung, bei der der Lerner gelernte Regeln der Zielsprache an falscher Stelle überträgt (z. B. schwache Beugung bei starken Verben: **er laufte*). Laut Selinker (1972) entstünden fossilisierte und übergeneralisierte Elemente, Regeln, ja im Grunde das gesamte, komplexe System der Lernersprache durch das Zusammenwirken verschiedener Prozesse und Strategien. Hierzu zählt er zum einen Transfer aus der L1, was deutlich zeigt, dass entgegen der Identitätshypothese dem Einfluss der Muttersprache wieder mehr Raum gegeben wurde, aber zum anderen auch Transfer bedingt durch die Lernumgebung (*Transfer of Training*), wenn beispielsweise eine Form viel häufiger im Unterricht eingeübt werde als eine andere.[17]

Weiter unterscheidet Selinker (1972) zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien. Erstgenannte beschreiben Strategien, welche der Lerner anwendet, um Informationen aus dem Input zu selektieren, zu organisieren und in seine *Interlanguage* zu integrieren, um potenzielle Verbesserungen dieses Systems vorzunehmen (vgl. Gass & Selinker 2008: 440). Ein Beispiel aus Selinker (1972) ist die Reduzierung der Zielsprache zu einem simpleren System.[18]

---

17 Selinker (1972: 218 f.) argumentiert, dass serbokroatische Lerner häufig Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von *he* und *she* hätten, obwohl es sowohl maskuline als auch feminine Personalpronomen ebenfalls in ihrer L1 gebe. Dies könne dadurch begründet werden, dass bei stetigen Drillübungen die feminine Form vernachlässigt wurde.

18 Es stellt sich hier die Frage, ob dies nicht eher eine Kommunikationsstrategie darstellt. Selinker (1972) legt dar, dass es hier durchaus verschiedene Auffassungen gebe. Die Simplifizierung in Bezug auf Lernstrategien wird in Gass und Selinker (2008: 439) dann auch gar nicht mehr erwähnt. Stattdessen wird dort festgehalten, dass es auch mehr als 30 Jahre nach dem Durchbruch der Interlanguage-hypothese noch keinen Konsens und viele ungeklärte Fragen in Bezug auf Lernerstrategien gebe.

Kommunikationsstrategien wiederum seien von Lernstrategien zu unterscheiden und beschreiben Vorgehen, die ein Lerner anwendet, wenn er etwas ausdrücken muss/möchte, wozu er jedoch zielsprachlich (noch) nicht in der Lage ist. Beispiele hierfür seien Umschreibungen, sprachliche Annäherungen, wörtliche Übersetzungen, Sprachwechsel, Vermeidung u. a. (vgl. Gass & Selinker 2008: 285 ff.).[19] Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Strategien erscheint nicht immer ganz klar, was Selinker (1972) auch selbst feststellt. Ebenso ist es problematisch, was überhaupt als Strategie aufgefasst werden kann. An dieser Stelle erfährt Selinkers Theorie die meiste Kritik. „So werden Prozess und Strategie nicht selten diffus oder gar nicht definiert" (Oksaar 2003: 116). Vage Formulierungen bergen weiter die Gefahr, dass sie von verschiedenen Wissenschaftlern unterschiedlich ausgelegt werden. Bausch und Kasper (1979: 16) weisen darauf hin, dass Selinker *language transfer* nur auf eine Grundsprache beziehe, während andere Autoren noch weitere Fremdsprachen als Einfluss definieren.

Selinkers Hypothese wurde in Fachkreisen sehr positiv aufgenommen. Dies ist vor allem dadurch zu begründen, dass nun viele weitere Aspekte als nur die L1 oder nur ein angeborener Sprachmechanismus für den Lernprozess als wesentlich angesehen wurden. Auf Grundlage der Identitätshypothese geht auch die Interlanguagehypothese von einer nativistischen Position aus, dennoch hat der Gedanke einer sich in der Entwicklung befindenden Lernersprache als variables System auch in kognitiv-funktionalen Kreisen Einzug gehalten.

Didaktische Konsequenzen dieser Hypothese waren ganz offensichtlich, die Individualität jedes einzelnen Lerners sowie den Lernprozess als einen Faktorenkomplex anzuerkennen. Es wurde besonders auf dem Gebiet der Lernstrategien verstärkt Forschung betrieben, da ja ein Ermitteln einer erfolgreichen Lernstrategie eines ‚guten' Lerners Rückschlüsse für den Entwurf einer ‚besseren' Didaktik gewährleisten müsste.[20] Gass und Selinker (2008: 444) konkludieren, dass der Schlüssel zum Erfolg für den einzelnen Lerner durch ein Entdecken der für ihn effizienten Strategien individuell sei. Die Relevanz der L1 für den eigenen Lernprozess müsste daher streng genommen auch subjektiv vom Lerner abhängig sein. Dabei liegt es wiederum auf der Hand, dass bei

19 Hierbei sei es auch nicht immer eindeutig, zu bestimmen, wie bewusst diese Strategien angewendet werden könnten bzw. ob der Lerner das Problem überhaupt erkannt habe (vgl. Gass & Selinker 2008: 186 f.).

20 Für einige grundlegende Überlegungen zum Thema der Lernstrategien vgl. Gass und Selinker (2008: 339 ff.).

einem Gruppenunterricht gewisse Vorentscheidungen bereits getroffen werden müssen. Begründet durch die Hypothese selbst, darf der Einfluss der L1 während der Entwicklung der *Interlanguage* bis hin zu einem zielsprachlichen L2-Niveau aber nicht außer Acht gelassen werden. Kontraste zwischen L1 und L2 in den Unterricht einzubeziehen, ist somit ein didaktisches Vorgehen, von welchem der Erwerbsprozess im Lichte der Interlanguagehypothese positiv beeinflusst werden sollte.

2.3.4 Konstruktivistische Ansätze

Konstruktivistische Ansätze haben starken Einfluss auf die Vorstellung des Fremdsprachenerwerbs ausgeübt, auch wenn hier nicht die eine, prominente Hypothese genannt werden kann. Die meisten Vertreter des Konstruktivismus plädieren dafür, diesen nicht als einheitliche Schule oder Denkrichtung zu verstehen, sondern eher als einen wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Lindemann 2006: 13). Exemplarisch hierfür wird an dieser Stelle der Ansatz von Wolff (2002) präsentiert, weil „[d]ie Rolle des Konstruierens beim Sprachgebrauch und Sprachlernen“ seines Erachtens in der Fachliteratur bis dahin noch nicht thematisiert wurde (vgl. Wolff 2002: 3).

Wolff formuliert die Hypothese „Sprachlernen ist Sprachgebrauch[21] ist Konstruktion“ (ebd.: 6), wobei er den Begriff der Konstruktion nach eigener Aussage als allgemein auffasst.[22] Jegliches menschliche Handeln und Denken versteht er als „Interaktion von bereits vorhandenen Wissensstrukturen mit neuen Wahrnehmungen: Erkennen ist Konstruktion ist Interaktion“ (ebd.: 7). Ausschlaggebend für den Spracherwerb ist hierbei auch die Vorstellung, dass das Konstruieren dieser neuen Wirklichkeit durch den Lerner ein individueller Prozess sei. „Konstruktionsprozesse organisieren das Wissen des Einzelnen auf eine subjektive Weise, nicht weil sie unterschiedlich geartet sind, sondern weil sie auf der Basis von unterschiedlichen individuellen Wissensbeständen operieren“ (ebd.: 11).

Diese Vorstellung basiert auf dem kognitivistischen Fundament Piagets. Beim Vorgang der Assimilation werde neue Information aufgenommen und

21 Unter Sprachgebrauch versteht Wolff (2002) nicht nur jegliche Form der Sprachnutzung (rezeptiv und produktiv), sondern auch die Sprachreflexion (vgl. Wolff 2002: 391).

22 Im radikalen Konstruktivismus wird der Konstruktionsbegriff so ausgelegt, dass es die Welt nicht gebe, da jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit konstruiere. Von dieser Auffassung distanziert sich Wolff (2002: 10) jedoch.

mit dem vorhandenen Wissen verglichen und daran angeglichen. Wenn die neue Information aber nicht assimiliert werden könne, so werde durch den Vorgang der Akkommodation neue Information gebildet und gespeichert, die zu neuen Erkenntnissen, Denk- und Verhaltensmustern führe (vgl. Piaget 1953). Es ist folglich ein logischer Schluss, bei einem solchen autonomen Lernverständnis den Lerner in den Fokus zu stellen, da er allein dafür verantwortlich sei, diesen kognitiven Prozess zu leisten. Dies fordert nicht nur eine große Eigenverantwortung seitens des Lerners, sondern bedeutet auch, dass sich die Rolle des Lehrers radikal ändern müsse. Er müsse das Konstruktionsverhalten als ein Organisator fördern, jedoch nicht den Unterrichtsverlauf diktieren, aber dennoch dem Lerner durch seine fachliche Kompetenz hilfestellend zur Seite stehen (vgl. Wolff 2002: 364).

Das Konstruieren, d. h. die Vorgänge des Assimilierens und Akkommodierens (Hypothesenbilden und -testen), werden als natürliche Prozesse des Lernens verstanden, die gleichermaßen im L1- wie auch im L2-Lernprozess involviert seien. Entgegen dem Behaviorismus wird das Lernen in dieser kognitiv ausgerichteten Annäherung nicht strikt von einem äußeren Input diktiert, sondern wird als natürlicher von innen motivierter Zwang des Menschen verstanden. Der Sprachlernprozess eines Kindes und eines L2-Lerners unterscheide sich aber dadurch, dass der L2-Lerner beim Assimilieren und Akkommodieren fremdsprachlicher Information diese an die bestehende Wirklichkeit seiner L1 angleichen müsse, während ein Kind diese Informationen beim Erstsprachenerwerb noch gar nicht mitbringen könne.

Die Rolle der L1 ist daher wertvoll für den Konstruktionsprozess des Fremdsprachenlernens. Einer kontrastiven Herangehensweise stünde im Zuge eines konstruktivistischen Sprachlernverständnisses nichts im Wege, da sie den Reflexionsprozess und die Sprachbewusstheit der Lerner fördern können sollte. Das heißt in Bezug auf die kognitive Entwicklung, so Roche (2013), „[Lerner] können dann leicht und ohne zeitliche Verzögerung auf Konzepte aus der Erstsprache zurückgreifen und müssen diese vor allem mit den Begriffen der zweiten Sprache neu belegen oder differenzieren“ (Roche 2013: 123) – ein Widerspruch auch zur Identitätshypothese, da der L2-Erwerb vom L1-Wissen hingegen profitierten müsste (ebd.).

Wolff (2002) betont immer wieder, dass in erster Linie die Lernumgebung ausschlaggebend sei, um den Konstruktionsprozess, d. h. das Lernen zu ermöglichen. So müsse ein authentisches Umfeld geschaffen werden, das bei den Lernern den natürlichen Zwang zu diesem Prozess hervorrufe, sodass „entdeckendes und problemlösendes Lernen möglich“ werde (Wolff 2002: 257).

Kritisiert werden kann dieser Ansatz vor allem durch ein unrealistisch erscheinendes Unterfangen, den Lernprozess jedes Lerners individuell zu gestalten bzw. gestalten zu lassen, was in einem Gruppenkontext äußert schwierig sein dürfte. Damit konstruktivistisches Lernen gelingt, „erfordert es sehr viel mehr Disziplin seitens der Lehrer und seitens der Schüler“ (ebd.: 364). Wolff (2002) plädiert daher dafür, sich von vorgegebenen Progressionen des Unterrichtsstoffes zu lösen und die Lerner in Form von Projektarbeiten und durch die Reflexion über das eigene Lernen für ihren individuellen Konstruktionsprozess selbst verantwortlich zu machen.[23]

2.4 Grundlagen für die Didaktisierung

Aus den zuvor dargestellten Hypothesen können unterschiedliche Rückschlüsse für die Didaktisierung im Fremdsprachenunterricht gezogen werden. Zusammenfassend hat die Forschung zeigen können, dass die kognitive Entwicklung einen starken Einfluss auf den Spracherwerb zu haben scheint und so gibt es neben vielen Uneinigkeiten auch einen breiten Konsens über bestimmte Kriterien, die im Bereich des L2-Erwerbs als erwiesen gelten. Diehl et al. (2000: 27 f.) fassen die zentralen Punkte zusammen, wobei an dieser Stelle allen voran die Relevanz der L1 Erwähnung finden muss, weil diese eine theoretische Grundlage für das didaktische Vorgehen des hier präsentierten Projektes bildet. „Der prägende Einfluss der L1 für den L2-Erwerb ist inzwischen unbestritten. Transfer aus der L1 gilt nicht mehr, wie zu Zeiten des Behaviorismus, als möglichst zu eliminierender Störfaktor“ (ebd.: 28). Ganz im Gegenteil kann dieser Einfluss „wesentliche Impulse liefern“ (ebd.) und somit positiv genutzt werden.

Ein moderneres Verständnis zum Spracherwerb spricht somit gegen die Kontrastivhypothese, da dieser eben – wie heute wohl behauptet werden darf – nicht auf einem Reiz-Reaktions-Schema basiert. Die didaktische Konsequenz der Hypothese, die L1 als einen Störfaktor völlig aus dem Unterricht auszuschließen, kann folglich keine Grundlage für die Durchführung der in Teil II folgenden Studie sein. Aber auch die Identitätshypothese in ihrem deutlichen

---

23 Dies sei als Kritikpunkt angemerkt, ließe sich aber sowieso nicht mit der hier vorliegenden Studie vereinen, da ja die Didaktisierung ohne die Teilnehmer und im Vorweg des Unterrichts bereits gründlich ausgearbeitet werden musste. Ein solches Vorgehen ließe sich allgemein schwer mit den geltenden Curricula an Schulen und Universitäten vereinbaren und dürfte durch die Individualität des Einzelnen noch dazu schwer zu bewerten zu sein, was wiederum für ein Erlangen offiziell anerkannter Qualifikationen notwendig wäre.

Gegensatz kann keine Basis bilden, da sie ihrer ursprünglichen Auffassung nach der L1 überhaupt keinen Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb zugesteht. Es wurde erläutert, dass es inzwischen Untersuchungen gibt, die das widerlegen (siehe beispielsweise Diehl et al. 2000) und somit muss auch diese Hypothese als veraltet angesehen werden. Zusammenfassend kann also weder der theoretische Rahmen der Kontrastiv- noch der der Identitätshypothese die sprachvergleichende Lehrmethode untermauern.

Die Interlanguagehypothese als Grundlage eröffnet neue didaktische Perspektiven. Ausschlaggebend an dieser Stelle ist aber vor allem die Bedeutung der L1, welcher der Interlanguagehypothese zufolge eine wesentliche Funktion im Fremdsprachenerwerbsprozess zukommt. Dieser entscheidenden Rolle trägt weiter die sprachvergleichende Lehrmethode der Didaktisierung Rechnung (vgl. Kapitel 6). Demzufolge kann auch die Hypothese einer Lernersprache als ein passendes und flexibles Konzept für das Verständnis einer progressiven Sprachlernentwicklung fungieren, sodass der Terminus der Lernersprache auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit Verwendung findet. Gestützt wird diese Auffassung ebenfalls durch die Studie von Diehl et al. (2000), der zufolge ein Faktorenkomplex (L1, potenzielle UG) den L2-Erwerbsprozess beeinflusst, welchem wiederum der Begriff einer Lernersprache gerecht werden kann.

Das konstruktivistische Verständnis zum Sprachlernprozess bietet den Vorteil, dass es individuelle Unterschiede der Lerner stärker berücksichtigt. Da aber auf Grundlage eines individuellen Konstruktionsprozesses die Forderung an die Fremdsprachendidaktik gestellt wird, von allen klassischen Richtlinien wie einem klaren Pensum und darauf abgestimmten konkreten Examensaufgaben abzusehen, kann es unter Rückbesinnung einer konstruktivistischen Auffassung nicht sinnvoll sein, eine klassische Interventionsstudie durchzuführen. Da es jedoch eine Zielsetzung dieser Arbeit ist, zu evaluieren, ob und wie unterschiedliche Feldermodelle im norwegischen DaF-Unterricht anwendbar sind und das Verständnis der Lerner über die syntaktischen Zusammenhänge schärfen können, müssen klare Lernziele festgelegt bzw. genaue Testaufgaben ausgearbeitet werden (vgl. zu den Lernzielen 1.4 und zu den Testaufgaben 5.5). Es kann nicht im Sinne einer konstruktivistischen Auffassung sein, eine bestimmte didaktische Methode zu testen, sondern es müsste auf Grundlage eines individuell gestalteten Lernumfeldes überlegt werden, wie die unterschiedlichen Lernprozesse der einzelnen Lerner sinnvoll miteinander verglichen werden könnten.[24]

---

24 Tynjäla (1998) hingegen vergleicht anhand einer Studie eine konstruktivistische Herangehensweise mit einem traditionellen Unterrichtskonzept (mit festgelegtem

Der Konstruktionsprozess als eine individuelle Entwicklung jedes einzelnen Lerners soll an dieser Stelle aber nicht abgelehnt werden. Ganz im Gegenteil kann diese Auffassung mit der Annahme einer Lernersprache in Einklang gebracht werden. Mit Ausblick auf die Interviews (vgl. 5.7–8 zur Zielsetzung und Durchführung der Interviews, 7.4 zur Auswertung) wird die Individualität des Lernprozesses jedes Teilnehmers berücksichtigt. Jedoch kann mit dem Anspruch, ein theoretisches Modell in einem Gruppenunterricht zu testen und dabei mehrere Gruppen und Modelle miteinander zu vergleichen (vgl. Teil II), eine radikal konstruktivistische Auffassung keine geeignete spracherwerbstheoretische Grundlage bilden, weil diese Durchführung den individuellen Konstruktionsprozess des einzelnen Lerners durch die klar definierten Unterrichtsinhalte zu stark einschränken würde.

Letztendlich müssen sich die verschiedenen theoretischen Standpunkte und Hypothesen nicht zwangsläufig ausschließen, sondern können sich mitunter sinnvoll ergänzen, wie beispielsweise die Vorstellung einer Lernersprache zusammen mit einem konstruktivistischen Lernverständnis. Diese Überlegungen können an dieser Stelle als ein passender theoretischer Rahmen zum Spracherwerb formuliert werden. Es soll hier aber auch der Überzeugung Raum gelassen werden, dass unter einer Vielzahl verschiedener Theorien und Hypothesen im Umkehrschluss auch aus der Praktik heraus eine sinnvolle Didaktik erwachsen kann. „As teachers, we want to move our learners continuously toward the automatic, linguistic end of th[e] performance spectrum, regardless of what the theoretical explanation for the difference is“ (Whong 2011: 95). Außerdem ist es kein Ziel dieser Arbeit, Sprachlernhypothesen auf den Prüfstand zu stellen, sondern auf Grundlage bestimmter didaktischer Überlegungen den Erwerb der deutschen Verbstellung mit der Hilfe von Feldermodellen im norwegischen DaF-Unterricht evaluieren zu können.

Pensum und Arbeitsformen), bei denen sich die Studenten auf ein Examen vorbereiten. Sie konkludiert, dass die konstruktivistische Gruppe bessere Lernresultate erzielt habe. Problematisch dabei ist, dass die konstruktivistischen Ansätze mehr oder minder stark ausgelegt werden können, weil sie, wie unter 2.3.4 bereits erläutert, nicht als eine einheitliche Schule verstanden werden können. Wenn Tynjäla (1998) die Lernresultate zweier Gruppen basierend auf einem Abschlussexamen vergleicht, ist das per se nicht mit der konstruktivistischen Auffassung Wolffs (2002) vereinbar, dessen Verständnis nach Lernziele und -inhalte überhaupt nicht klar definiert werden könnten.

Die Überlegungen, die in diesem Kapitel als grundlegend für die Entwicklung der hier zum Tragen kommenden Didaktisierung herausgearbeitet wurden, können wie folgt zusammengefasst werden:

- Die Existenz einer vermeintlichen UG kann und muss nicht geklärt werden, um eine fundierte Didaktik auszuarbeiten.
- Der Sprachlernprozess als individueller Prozess wird durch den Begriff und die Überlegungen einer sich in der Entwicklung befindenden Lernersprache zum Ausdruck gebracht.
- Die L1 nimmt einen wesentlichen Stellenwert im L2-Lernprozess ein und soll für den Unterricht positiv genutzt werden.

Im Folgenden wird daher genauer auf den Aspekt eines kontrastiven Fremdsprachenunterrichts eingegangen. Abgerundet wird das Kapitel mit grundlegenden Überlegungen zum Effekt von Visualisierung im Fremdsprachenunterricht, da die Feldereinteilung der Satzstruktur den Kontrast des Sprachenpaars Deutsch-Norwegisch in erster Linie auf optischer Ebene hervorhebt.

2.4.1 Kontrastiver Fremdsprachenunterricht und Sprachbewusstheit

Der L1 im Fremdsprachenlernprozess eine bedeutende Rolle einzuräumen, legitimiert einen kontrastiven Fremdsprachenunterricht. Jedoch muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass dieser nicht mit der Kontrastivhypothese (vgl. 2.3.1) einhergehen muss. Weiter „kann wegen der zahlreichen Missverständnisse und Fehlinterpretationen nicht oft genug davor gewarnt werden, die Kontrastivhypothese mit Kontrastiver Linguistik gleichzusetzen“ (Brdar-Szabó 2001: 198).

Die Kontrastivhypothese in ihrer behavioristischen Ausrichtung fordert, die L1 aus dem Fremdsprachenunterricht zu verbannen, und unterscheidet sich daher grundlegend von dem Vorgehen in einem modernen kontrastiven Fremdsprachenunterricht, wie er im Rahmen dieses Projektes angestrebt wurde. „Die pädagogisch-didaktische Aufgabe besteht nicht in der Neutralisierung der (latent wirksamen) muttersprachlichen Kompetenz, sondern gerade darin, diese als Mittel zur Förderung (Erleichterung, Beschleunigung, Effektivierung) des FS-Erwerbs zu nutzen“ (Hessky 1994: 21). Es geht demnach nicht darum, potenzielle Transferfehler zu verhindern, sondern eine Sensibilisierung zu schaffen, an welcher Stelle L1 und L2 auseinandergehen oder zusammenfallen (vgl. die sprachvergleichende Lehrmethode unter 6.3.).

Die Forschung hat zeigen können, dass Fehler nicht nur dort entstehen, wo L1 und L2 auseinandergehen, wo sie also laut Kontrastivhypothese zu erwarten

wären (vgl. beispielsweise Bausch & Kasper 1979; Kortmann 1998; Gass & Selinker 2008: 96 ff.). Laut Hessky (1994) bestehe kein direkter Zusammenhang zwischen Lernschwierigkeiten und sprachenspezifischen Unterschieden und so könnten Ähnlichkeiten durch Kontrastmangel sogar zu den meisten Interferenzfehlern führen (vgl. Hessky 1994: 22). Kortmann (1998: 141) zufolge müsse ebenso an Stellen, an denen es in der L1 kein „Gegenstück" gibt, die Vermeidung und Unterpräsentation beim Fremdsprachenerwerb berücksichtigt werden.

Die kontrastive Linguistik als wissenschaftliche Disziplin ist weder eine Erwerbshypothese noch eine Lehrmethode. Sie beschäftigt sich mit der deskriptiven und theoretischen Erfassung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden eines Sprachenpaares oder auch mehrerer Sprachen. Dadurch kann sie der Didaktik bedeutende Impulse bieten, um einen kontrastiven Fremdsprachenunterricht weiterzuentwickeln, wobei es eben nicht nur alleine darum geht, aufzuzeigen, dass entgegen einer behavioristisch geprägten kontrastiven Methode der Fokus im Unterricht allein auf die Unterschiede gerichtet werden sollte.

> [D]ie Implementierung von Befunden der typologischen orientierten K[ontrastiven] L[inguistik] in den Unterricht weit fortgeschrittener Lerner, besonders in die Ausbildung von angehenden Fremdsprachenlehrern an Hochschulen, [eröffnet] die Möglichkeit, Strukturen der Fremdsprache bewußt zu machen, die die Schüler und Studierenden vorher entweder gar nicht oder, was wahrscheinlicher ist, aufgrund des Einflusses ihrer Muttersprache zu selten verwendet haben. (Kortmann 1998: 141)

Eine Auseinandersetzung mit den Kontrasten und Gemeinsamkeiten von Ziel- und Muttersprache wird heute durch den Fokus auf eine Sprachreflexion der Lerner in den Fremdsprachenunterricht integriert und ist in den letzten Jahren unter dem Begriff der *Language Awareness* vermehrt in den Diskurs eingeflossen. Gemeint ist:

> [ein] sprachdidaktisches Konzept, mit dem ein höheres Interesse und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und dem Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen. (Luchtenberg 2017: 150)

Der Begriff *Language Awareness* birgt gewisse Schwierigkeiten, wird er aus dem Englischen übersetzt, weil *awareness* (Bewusstheit) synonym mit *consciousness* (Bewusstsein) verwendet wird. Daher finden sich in der deutschen Fachliteratur die Begriffe Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein, die noch dazu nicht immer einheitlich definiert werden und sich zum Teil in ihren

verschiedenen Definitionen überschneiden.[25] Bei Bußmann (2008: 642) beispielsweise wird das „Wissen über Sprache", die „Metasprachliche Fähigkeit" vom Englischen *linguistic awareness* abgeleitet und dem Sprachbewusstsein gleichgesetzt. Hohm (2005) weist darauf hin, dass sowohl Sprachbewusstheit als auch Sprachbewusstsein gängige Übersetzungen für *Language Awareness* darstellen. „Teilweise werden beide Begriffe synonym gebraucht, teilweise voneinander abgegrenzt" (Hohm 2005: 62). Auch Oomen-Welke (2003) verweist auf die Problematik, dass die Begriffe vielfach nicht voneinander abgegrenzt werden, und plädiert ebenso wie Hohm (2005) für die Verwendung des Terminus Sprachbewusstheit, wobei sie das Sprachbewusstsein als der Alltagssprache zugehörig, als etwas weniger präzise und allgemeiner als Reflexion über Sprache versteht. In dieser Arbeit wird ebenfalls der fachliche Terminus Sprachbewusstheit gewählt und sich an folgende Definition gehalten:

> [Sprachbewusstheit] bedeutet, dass auf der Grundlage des aufmerksamen Gebrauchs einer oder mehrerer Sprachen Regularitäten, Beziehungen (sowie aktuell Unerklärbares) wahrgenommen, kognitiv bearbeitet und Einstellungen dazu entwickelt werden; er [der Terminus] meint den bewussten Zugriff auf Sprachliches und die Beschäftigung mit de-kontextualisierten, aus dem Handlungszusammenhang herausgelösten sprachlichen Einheiten, die bewusst restrukturiert werden. (Oomen-Welke 2003: 2)[26]

Das Konzept der Sprachbewusstheit bzw. *Language Awareness* (auch *conscious awareness*, vgl. Luchtenberg 2017) erhebt damit im kontrastiven Zusammenhang einen höheren Anspruch als der bloße Vergleich eines Sprachenpaares als ein didaktisches Vorgehen im Fremdsprachenunterricht. Neben verschiedenen Ebenen, beispielsweise in Bezug auf die Einstellung zu Sprache oder den Sprachgebrauch in der Gesellschaft, definiert Luchtenberg (2017) eine kognitive Ebene als „bewusster Umgang mit Strukturen, Regeln und Mustern von Sprache; Einsichten in Möglichkeiten des Sprachgebrauchs bis hin zur Sprachmanipulation" (Luchtenberg 2017: 151). Eine derartige Sensibilisierung durch einen kontrastiven Fremdsprachenunterricht anzuregen, geht über die Grenzen des Unterrichts hinaus, weil diese Bewusstheit bei den Lernern nicht aufhört bzw. aufhören soll, sobald sie den Unterricht verlassen. Ein bewusstes Auseinandersetzen mit einem bestimmten Sprachenpaar setzt Impulse für die Lerner, Gemeinsamkeiten und Kontraste auch in Bezug auf andere Sprachen direkter wahrzunehmen. Aber auch „Lehrende von Zweit- und Fremdsprachen

25 Vgl. die Diskussion dieser und weiterer Begriffe des Konzepts bei Hohm (2005: 61 ff.).

26 Es wurde hier eine Online-Version verwendet, sodass die Seitenzahlen von denen in der gedruckten Publikation abweichen.

brauchen […] einen Horizont über die Zielsprache hinaus, um Lernende zu verstehen und deren Language Awareness und Lernerhypothesen überhaupt zu bemerken“ (Oomen-Welke 2017a: 70 f.).

All dies spricht für ein umfassendes, sprachvergleichendes Vorgehen, bei dem die L1 und auch andere Sprachen herangezogen werden, um die Sprachbewusstheit der Lerner zu schärfen (vgl. die sprachvergleichende Lehrmethode unter 6.3). In diesem Zusammenhang operieren Feldereinteilungen von Satzstrukturen auf visueller Ebene. Der folgende Abschnitt fokussiert daher darauf, wie im Besondern visuelle Impulse die Sprachbewusstheit der Lerner schärfen können.

2.4.2 Bewusstmachung und Visualisierung

In den letzten Jahrzehnten ist es mithilfe moderner Technik möglich geworden, ein recht gutes Verständnis über die Gehirnfunktionen während der Sprachlern- und -verarbeitungsprozesse zu gewinnen. Hierbei gilt es als Konsens, „dass die linke Gehirnhälfte mehr für Sprache und Rhythmus zuständig ist, während die rechte Gehirnhälfte stärker für Prosodie (Sprachmelodie), Emotionen und räumliche Empfindung verantwortlich ist“ (Schiffler 2012: 10).[27] In der linken Hemisphäre sind daher auch die zwei zentralen Sprachzentren lokalisiert, das Broca-Areal, welches vornehmlich die Syntax der Sprache verarbeitet, und das Wernicke-Areal, welches eher für die Lexik zuständig ist, wobei jedoch beide Areale die Phonologie, Morphologie und Semantik betreffend involviert sind. Auch wenn weiter davon ausgegangen wird, dass das Wernicke-Areal hauptsächlich für das Sprachverstehen und das Broca-Areal vordergründig für die Sprachproduktion verantwortlich ist, so ist es doch wesentlich, festzuhalten, dass beide Sprachareale bei diesen Aufgaben beteiligt sind (vgl. Schiffler 2012: 10).

Diese Erkenntnisse aus der Gehirnforschung können insofern positiv genutzt werden, als dass durch die Visualisierung der Satzstrukturen (beispielsweise mithilfe eines Feldermodells) neben der linken für die Sprachverarbeitung verantwortliche Hemisphäre auch die rechte Gehirnhälfte beansprucht wird. Diese Verknüpfung soll den Lernprozess stärken und zu einem besseren Memorieren beitragen.

> Für jeden Lerner ist bedeutsam, daß beide Hemisphären, folglich die tendenziell abstrakt-begriffliche linke Hemisphäre ebenso wie die visuell-akustisch-motorische

27 Schiffler (2012: 10) weist auch darauf hin, dass diese Links-Rechts-Verteilung der Gehirnareale nicht bei allen Menschen, jedoch bei den meisten, gleich ist.

> Hemisphäre, beim Lernprozeß verknüpft und aktiviert werden. Durch die Erhöhung der Zahl der Verknüpfungen kann die Zahl der Abrufpfade vervielfacht und damit die Möglichkeiten des Enkodierens und vor allem des Dekodierens gesteigert werden. (Döring 2007: 56)

Nachdem unter 6.4 für eine sprachvergleichende Lehrmethode argumentiert wurde, um die Sprachbewusstheit der Lerner zu stärken, kann dieser Sprachvergleich mit Hilfe von Visualisierungen der sprachenspezifischen Satzstrukturen zusätzlich gestärkt werden, indem beide Gehirnhälften in den Lernprozess involviert werden.

In der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung hat sich bereits seit vielen Jahren die Vorstellung etabliert, dass Input zunächst kognitiv wahrgenommen werden müsse, bevor er zu Intake werden könne.[28] Die *Noticing Hypothesis* (Aufmerksamkeitshypothese) (Schmidt 1990) basiert auf eben dieser Relevanz der Wahrnehmung als „consciously registered" (Schmidt 2010: o. S.)[29], damit ein Sprachenlernen überhaupt realisiert werden könne. Schmidts Theorie entstand als eine Reaktion auf eine in den 80er-Jahren im Zuge der Identitätshypothese (vgl. 2.3.2) verbreitete Auffassung, dass Sprachen am besten auf einem natürlichen Wege gelernt werden sollten.[30] Es muss jedoch festgehalten werden, dass meines Wissens auch heute noch empirische Daten fehlen, die die Rolle des *Noticing* sowie des expliziten Grammatikunterrichts ausreichend beleuchten können bzw. genau feststellen können, in welchem Maße implizites und explizites Wissen beim Sprachenlernen involviert ist.[31]

Schmidt behauptet jedoch nicht, dass unbewusste Prozesse beim Fremdsprachenlernen keine Rolle spielen. Er ist allerdings der Meinung, dass sowohl unbewusste als auch bewusste Prozesse in den Lernprozess involviert seien. Ein expliziter Grammatikunterricht oder zumindest eine bewusste Wahrnehmung

28 Nach Edmondson und House (2006: 261) kann Input als jegliche Form des fremdsprachlichen Sprachgebrauchs verstanden werden, zu dem ein Lerner Zugang hat. Zwischen Input und Intake kann weiter recht einfach unterschieden werden als dem, was „ankommt", und dem, was „reingeht" (vgl. ebd.: 262).

29 Es wurde hier eine Online-Version verwendet, die über keine Seitenzahlen verfügt.

30 Vgl. beispielsweise Krashens Inputhypothese, die besagt, dass gelernte Regeln niemals als erworben betrachtet werden und somit niemals automatisiert werden können (vgl. Krashen 1982: 83).

31 Unter explizitem Wissen wird das dem Lerner zugängliche Wissen verstanden, welches ihm bewusst und abrufbar ist. Das implizite Wissen bezeichnet das intuitive, generalisierte Wissen, welches ihm nicht bewusst ist und nur durch konkrete Sprachverwendung manifestiert werden kann (vgl. Ellis 1994: 355 f.).

von Formen und Strukturen wird von ihm daher als notwendig erachtet. „[N]o study has ever shown that […] ignoring grammatical forms in input results in better learning outcomes than noticing forms and forming hypotheses about them“ (Schmidt 2010: o. S.).

Schmidt (1990, 2010) unterscheidet außerdem zwischen *Noticing* und *Understanding*.[32] *Noticing* definiert er als oberflächliche Wahrnehmung eines bestimmten sprachlichen Phänomens, während *Understanding* die Verallgemeinerung zu einer darunterliegenden Regel darstelle. Letzteres sei somit eine höhere Stufe des Bewusstseins.[33] „Grundsätzlich wird nur ‚noticing‘ als unabdingbar für das Entstehen von Lernprozessen betrachtet, während ‚understanding‘ zwar auch als wichtig angesehen wird, in bestimmten Bereichen jedoch implizites Lernen nicht ersetzen können soll” (Schlak 2004: 63).

Eine ähnliche Auffassung vertritt Sharwood Smith (1981, 1991), demzufolge Input nur durch Bewusstmachung salient gemacht werden könne. Hierbei sei es nicht entscheidend, ob der Input durch expliziten Grammatikunterricht zugänglich gemacht werde oder auf einem natürlichen Wege, gegebenenfalls auch ohne dass der Lerner explizite Regeln analysieren könne.[34] Dies könne beispielsweise erklären, warum es möglich ist, bei einem Test, bei dem die Beherrschung einer bestimmten grammatischen Regel gefordert wird, fehlerfrei abzuschneiden, ohne die zugrunde liegende Regel erklären zu können (vgl. Sharwood Smith 1991).

Für die Bewusstmachung zur Verbesserung der Sprachverarbeitung des Lerners prägte Sharwood Smith den Begriff des *Consciousness Raising*, bei dem die Aufmerksamkeit des Lerners explizit auf die zu lernenden Aspekte der L2 gelenkt wird, was letztendlich entscheidend zum Lernerfolg beitrüge. Nichtsdestotrotz könne der Lerner hierbei auf sein implizites Sprachwissen zurückgreifen. „[T]he discovery of regularities in the target language whether blindly intuitive or conscious, or coming in between these two extremes, will always be *self*-discovery. The question is to what extent that discovery is guided by the teacher“ (Sharwood Smith 1981: 160 f.).

32 Die englischen Begriffe werden im Folgenden der Verständlichkeit halber erklärt, nicht aber in einer übersetzten Variante verwendet, um Missverständnisse mit der Fachliteratur zu vermeiden.

33 Schmidt vertritt damit eine *weak-interface*-Position, was bedeutet, dass entgegen Krashens (1982) Auffassung explizites Wissen zu impliziertem Wissen werden könne.

34 Somit ist auch Sharwood Smith ein Vertreter der sogenannten *weak-interface*-Position und entgegen Krashen (1982) der Ansicht, dass implizites aus explizitem Wissen entstehen könne.

Heute verwendet Sharwood Smith anstelle von *Consciousness Raising* den Begriff des *Input Enhancement*. Zunächst berge ersterer Begriff die schwierige Frage, wie *consciousness* überhaupt zu definieren sei.[35] Außerdem sei *Input Enhancement* ein treffenderer Begriff, „since this focuses on the operation that is carried out on the linguistic material and not on the internal mental processes of the learner“ (Sharwood Smith 1991: 120). Hierbei müsse aber weiter beachtet werden, dass der Versuch des Lehrers, den Input salient zu machen, nicht automatisch bedeute, dass er auch als salient vom Lerner wahrgenommen werde (vgl. ebd.).

Sharwood Smith und Truscott (2014) weisen darauf hin, dass *Input Enhancement* ursprünglich zwei Arten zurechtgelegten Inputs beschreibt: 1.) das Verdeutlichen bestimmter grammatischer oder phonologischer Merkmale (sei es visuell, akustisch oder durch das Erklären bestimmter Regeln) und 2.) die Verarbeitung von dem, was Lehrer und Lehrmaterialien anbieten und was tatsächlich im Kopf des Lerners passiert (die eher abstrakte Seite des Inputs, eigene Anmerkung). Dennoch wurde der Begriff in der Vergangenheit zumeist ausschließlich auf didaktische Unterrichtspraktiken bezogen (vgl. Sharwood Smith & Truscott 2014: 254).

Der Unterschied zu Schmidt (1990) liegt darin, dass Sharwood Smith (1991) *Noticing* nicht nur als etwas Bewusstes, sondern auch etwas Unbewusstes klassifiziert. Es ist jedoch ein Konsens beider Auffassungen, dass die kognitive Wahrnehmung (sei es bewusst oder unbewusst) durch die Hervorhebung der Lerninhalte den Lernprozess entscheidend stärken kann. Auf visueller Ebene beschreibt Sharwood Smith (1991) dies als *Visual Input Enhancement*. Besonders diese Form der Wahrnehmung ist im Zusammenhang mit der Didaktisierung (vgl. Kapitel 6) von Relevanz, weil die Kontraste und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Satzstellung mithilfe des Feldermodells auf visueller Ebene gegenübergestellt werden. Ob nun der Auffassung Schmidts oder Sharwood Smiths der Vorzug gegeben wird, so ist es doch grundlegend, dass die Lerner (bewusst oder unbewusst) auf die Satzstellungsstrukturen aufmerksam gemacht werden. Um in diesem Zusammenhang auf die eingangs präsentierten Ergebnisse aus der Gehirnforschung zurückzukommen, würde dies als sprachlicher und visueller Input

---

35 Wie unter 2.4.1 erwähnt, werden die Begriffe *awareness* und *consciousness* zumeist synonym verwendet, was zu Übersetzungsschwierigkeiten und der Frage führt, ob von Sprachbewusstsein oder Sprachbewusstheit die Rede ist.

sowohl die linke Hemisphäre (Sprachzentrum) als auch die rechte Hemisphäre (visuell-akustisch-motorisch) anregen und somit das Lernen begünstigen (vgl. auch 6.4).

Für die eigene Didaktisierung wird an dieser Stelle der Schluss gezogen, dass die visuelle Hervorhebung der Satzstrukturen die Kontraste und Gemeinsamkeiten von L2 zur L1 besonders verdeutlichen und somit den Lernprozess stärken kann. Notwendig mag es in diesem Zusammenhang erscheinen, sich klar zum Begriff des *Noticing* zu positionieren, indem darunter entweder nur ein bewusster oder ein bewusster und unbewusster Vorgang verstanden wird. Allerdings ist diese Problematik ähnlich irrelevant wie etwa die Frage nach der Existenz einer vermeintlichen UG, wenn am Ende der Lernerfolg der Teilnehmer gewährleistet werden kann. Vielmehr wird hier eine Bewusstmachung im Sinne von Schmidts *Understanding*, und zwar weiter noch im Sinne einer Sprachbewusstheit (vgl. 2.4.1), angestrebt. Es ist das Ziel der Didaktisierung, dass sich die Lerner mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Satzstruktur auseinandersetzen, diese verstehen, darüber reflektieren und auf einer visuellen Ebene ‚durchschauen' (vgl. die Lernziele unter 1.4). Wenn durch diese Vorgehensweise auch, nur oder vielleicht auch nur vereinzelt ein impliziter Lernprozess angeregt werden kann, ist dies natürlich dennoch wünschenswert. In Teil II des Buches werden dann ferner die Testergebnisse (vgl. 7.3) und Interviews (vgl. 7.4) herangezogen, um diese Möglichkeit näher zu ergründen.

2.5 Zusammenfassung

Aus der obigen Darstellung wurde deutlich, dass es keine allgemein gültige Theorie zum Fremdsprachenerwerb gibt. Die Vorzüge neuerer Hypothesen haben aber insofern die heutige Auffassung geprägt, dass der Fremdsprachenerwerbsprozess als ein Faktorenkomplex anerkannt wird, bei dem die Individualität des einzelnen Lerners stärker in den Fokus rückt. Dementsprechend wird dieser Tatsache im Verlauf dieser Arbeit durch den Begriff einer sich in der Entwicklung befindenden Lernersprache Rechnung getragen. Als ein wesentlicher Faktor dieses Faktorenkomplexes wurde sich auf die Rolle der L1 konzentriert und dementsprechend diskutiert, wie Kontraste und Gemeinsamkeiten zur L1 die Fremdsprachendidaktik positiv beeinflussen können. Es wurde für ein modernes Verständnis einer kontrastiven Unterrichtsmethode argumentiert, bei der durch ein Konfrontieren und Kontrastieren eine Sprachbewusstheit geschaffen werden soll. Hierfür wurde weiter

für die Vorzüge der Visualisierung argumentiert, die ein mehrkanaliges Lernen begünstigen soll.

Das Kapitel 2 hat eine erwerbstheoretische Grundlage für die in Kapitel 6 dargestellte Praxis geschaffen. Eine weitere Grundlage, und zwar die theoretisch linguistische, wird mit der Beschreibung der Feldermodelle und deren Varianten im folgenden Kapitel 3 dargelegt.

3 Theoretischer Hintergrund zu den topologischen Feldermodellen

3.1 Einleitung

Neben den Überlegungen zum Fremdsprachenlehren und -lernen, denen das vorherige Kapitel gewidmet wurde, wird an dieser Stelle die theoretische Grundlage für das didaktische Werkzeug des Feldermodells präsentiert. Die Theorie der topologischen Felder genießt innerhalb der germanistischen Linguistik eine lange Tradition. Unter 3.2 werden zunächst die zwei prominentesten Varianten für das Deutsche, das uniforme Grundmodell, hier nach Wöllstein (2010), und das Differenzmodell nach Höhle (1986), vorgestellt. Darauffolgend wird für die skandinavistische Tradition unter 3.3 das Modell von Diderichsen (1962) präsentiert und anhand der Darstellung von Hansen (1970, 2006) aufgezeigt, dass Diderichsens Arbeit nach wie vor großen Einfluss hat. Die Wahl der Darstellungen für das Deutsche und für die skandinavischen Sprachen ist naheliegend, da diese Varianten sowohl für deskriptive Grammatiken für Muttersprachler als auch für den Fremdsprachenunterricht immer wieder herangezogen werden (vgl. beispielsweise Duden (2006, 2016) und die Norwegische Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) auf der einen Seite sowie Langenscheidts Kurzgrammatik für Deutschlerner (Fleer 2012) oder Rasmussens Darstellung (2016) für den Dänischunterricht auf der anderen). Um zu zeigen, dass Diderichsens skandinavisches Modell auch für

das Norwegische gut anwendbar ist, wird weiter die Darstellung von Askedal (1986) herangezogen. Askedal (1986) ist vor allem aber auch daher von Relevanz, da er unter Berücksichtigung eines Sprachvergleichs die Theorie der topologischen Felder unter anderem für das Deutsche und Norwegische rechtfertigt. Auf die neuere Darstellung in der norwegischen Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) wird eingegangen, weil diese durch passende Erweiterungen bestimmte Stellungsvarianten der modernen festlandskandinavischen Sprachen berücksichtigen kann.

Unter 3.4 wird anhand des Generalisierten Linearen Satzmodells (Gelisa-Modell, Wöllstein & Zepter 2015) und des Verbalfeldmodells (Vbf-Modell, Ørsnes 2009) gezeigt, dass Feldermodelle auch für einen Sprachvergleich herangezogen werden können, was wiederum neben einer Beschreibung der Satzstrukturen vor allem die praktische Anwendbarkeit der Felderanalyse hervorhebt und neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht eröffnet. Diese beiden Modelle sind auch daher von besonderer Relevanz, da auf ihrer Grundlage verschiedene kontrastive Unterrichtseinheiten für den norwegischen DaF-Unterricht entwickelt wurden, die später in Kapitel 6 näher beleuchtet werden. Das Gelisa- und das Vbf-Modell stellen somit die konkreten Werkzeuge für den Sprachvergleich des Deutschen und Norwegischen dar, der einen Hauptbestandteil der vorliegenden Studie ausmacht. Hierfür müssen die beiden kontrastiven Modelle unter 3.4.3 zunächst auf die Frage hin auf den Prüfstand gestellt werden, ob sie sich rein theoretisch dazu eignen, das Deutsche und das Norwegische unter Rückbesinnungen auf die traditionellen Modelle zu vergleichen. Abschließend wird in einem Exkurs zum Gelisa-Modell eine Erweiterung vorgestellt, die es basierend auf der Darstellung der norwegischen Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) ermöglicht, das kontrastive Gelisa-Basismodell speziell für norwegische Bedürfnisse anzupassen.

Auch wenn besonders unter 3.4 der Fokus auf einem Vergleich der Modelle aus den unterschiedlichen Traditionen sowie den kontrastiven Modellen untereinander liegen muss, um argumentieren zu können, ob und wie sie sich für einen Sprachvergleich – in erster Linie des Deutschen und Norwegischen – eignen, so werden bereits unter 3.2 und 3.3 wesentliche Vergleiche gezogen, die wiederum den Nutzen der Feldertheorie in ihrer Ganzheit stützen können.

Beispiele für eine praktische Anwendung der Modelle im Unterricht, die das didaktische Potenzial der Felderanalyse näher beleuchten, folgen in Kapitel 4 zum Stand der angewandten Forschung. Der eigene Unterricht unter Berücksichtigung der hier präsentierten kontrastiven Modelle wird in Teil II dieses Buches vorgestellt.

3.2 Das topologische Modell in der germanistischen Tradition

Als Topologie wird die Wort- und Satzstellung bezeichnet, wobei sich die strikte Wortstellung auf die Reihenfolge innerhalb der Phrasen (NP, PP usw.) und die Satzstellung auf die Anordnung syntaktischer Einheiten (Subjekt, Objekt usw.) bezieht (vgl. Bußmann 2008: 802). Das Hauptaugenmerk liegt auf der Unterscheidung und Untersuchung der Verbstellungsvarianten (V1, V2, VE) und den Stellungsfeldern (Vor-, Mittel-, und Nachfeld sowie den Satzklammerteilen) (vgl. ebd.). Als frühe Arbeiten zur topologischen Beschreibung der deutschen Satzstruktur gelten Herling (1821), Erdmann (1886) oder Blümel (1909), wobei jedoch erstmals bei Drach (1937) der Versuch unternommen wurde, eine Einteilung mithilfe von Feldern vorzunehmen, sodass vor allem diese Arbeit als grundlegend für das Modell gilt.[36] Heute ist die Terminologie der Felder so weit bekannt, dass auch ohne das Heranziehen eines konkreten Modells Begriffe wie Vorfeld und Satzklammer immer wieder undefiniert in die Beschreibung der Satzstruktur einfließen. Dies ist sowohl bei der theoretischen Sprachbeschreibung als auch bei der angewandten DaF-Unterrichtspraxis zu beobachten.

Die Darstellung des uniformen Grundmodells in Wöllstein (2010) beschreibt daher eine Theorie, die schon über Jahrzehnte eine lange Tradition hat und die heute in vielen Einführungen zur germanistischen Syntax sowie in zahlreichen deutschen Grammatiken repräsentiert ist (beispielsweise Pittner & Berman 2004; Dürscheid 2007; Duden 2006, 2016). Wegweisend zu einer heute anerkannten Theorie waren die Arbeiten von Reis (1980) und Höhle (1986), wobei Letztgenannter mit dem Differenzmodell eine weitere Variante zur topologischen Beschreibung der deutschen Satzstruktur geschaffen hat. Es haben sich somit für die Beschreibung des Deutschen in der aktuellen Forschung zwei Varianten durchgesetzt. Der Unterschied zwischen diesen liegt vor allem darin, dass das uniforme Grundmodell alle drei Satztypen des Deutschen anhand eines Musters abbildet, während das Differenzmodell durch seine Dreiteilung zwischen den Satztypen V1, V2, VE unterscheidet.

3.2.1 Das uniforme Grundmodell (Wöllstein 2010)

Wie eingangs erwähnt, blickt das Feldermodell auf eine lange Tradition zurück und wird in seinen Grundzügen Drach (1937) zugeschrieben. Die aus heutiger Sicht bekannteste Variante des Modells konnte aus eben dieser Tradition

---

36 Eine übersichtliche Darstellung mit Bezügen zu vielen der frühen Arbeiten auf dem Gebiet der topologischen Satzbeschreibung findet sich bei Höhle (1986).

erwachsen und wurde am detailliertesten von Wöllstein (2010) beschrieben. Überdies dient die 2010 erschienene und ausführliche Einführung in das uniforme Grundmodell als die passendste Referenz, da bereits dort das sprachenübergreifende kontrastive Gelisa-Modell (Wöllstein & Zepter 2015) kurz vorgestellt wird. Auf Letzteres wird dann aber erst unter 3.4.2 zurückgekommen, um genauer begründen zu können, warum genau dieses Modell in der Praxis getestet wurde (vgl. Teil II). Es ist daher sinnvoll, Wöllsteins neuere Darstellung aus dem Jahre 2010 stellvertretend für die lange Tradition des uniformen Grundmodells zu präsentieren.

Das Modell gliedert den deutschen Satz unabhängig von den Satztypen in die fünf Felder: Vorfeld (VF), linke Satzklammer (LSK), Mittelfeld (MF), rechte Satzklammer (RSK) und Nachfeld (NF). Dreh- und Angelpunkt für dieses Konstituentenmodell ist das finite Verb und die Satzmarkiererposition der LSK. Durch die Besetzung dieser Position durch entweder ein finites Verb oder eine Subjunktion kann zwischen einem Haupt- und Nebensatz (HS, NS) unterschieden werden.[37] Deutlich werden dadurch vor allem die drei Verbstellungsvarianten mit dem finiten Verb an zweiter Stelle (V2), in Endstellung (VE) und an erster Stelle (V1). Gemeinsam mit der RSK wird weiter die für das Deutsche typische verbale Klammer hervorgehoben, wobei die RSK im Gegensatz zur LSK auch leer bleiben kann.[38] Abbildung 3.1 stellt alle diese Umstände mithilfe des Modells wie folgt dar:

VF **Vorfeld**	**LSK** **Linke Satzklammer**	**MF** **Mittelfeld**	**RSK** **Rechte Satzklammer**	**NF** **Nachfeld**
Ich	habe	dem Leser diese Abbildung	erstellt	(weil …)
	weil	Beispiele das Verständnis	erleichtern sollen	
	Können	Sie mir	folgen?	

Abbildung 3.1: Uniformes Grundmodell nach Wöllstein (2010), eigene Beispiele

Die drei Verbstellungsvarianten klassifizieren verschiedene Satzarten. V2-Sätze beschreiben Deklarativ- und Interrogativsätze mit einem Fragepronomen (*Wer hat …? Was ist …?*). Es gibt aber auch Fälle, bei denen Nebensätze eine

37 Eine V1-Stellung kann in einigen Fällen auch bei Nebensätzen vorliegen: *Hätte ich heute Zeit*, …

38 Einen Fall, in dem die LSK leer bleiben kann, stellen beispielsweise Relativsätze dar (siehe hierzu auch 6.2.2). Nicht alle Linguisten teilen diese Auffassung. Hier wird jedoch von der Position in Wöllstein (2010) ausgegangen.

V2-Stellung aufweisen können (*Er sagte, er habe keine Zeit*). Bei VE-Sätzen handelt es sich wie bereits erwähnt immer um Nebensätze. Hierzu können auch satzwertige Infinitivphrasen (IPs) gezählt werden (*Er behauptete, keine Zeit zu haben*). Zuletzt sind V1-Sätze charakteristisch für Entscheidungsfragen, Imperativ- und Optativsätze (*Wäre es doch schon Sommer*).[39]

Das VF ist nur in V2-Sätzen belegt und hierbei mit genau einer Konstituente. Eine Konstituente kann größer, kleiner oder genauso groß wie ein Satzglied sein, sodass die Vorfeldfähigkeit als ein klassisches Klassifikationsmerkmal einer Konstituente in der Praxis oft Verwendung findet.[40] Allerdings bedeutet dies, dass die in der Schulgrammatik gängige Aussage, es könne nur ein Satzglied vor dem finiten Verb stehen, zu Missverständnissen führen kann. Bei V1- und VE-Sätzen bleibt das VF leer.[41]

In Abbildung 3.2 werden diese Umstände dargestellt, wobei Satz 1 zeigt, dass die Konstituente im VF durchaus komplex sein kann, und Satz 2, dass manchmal auch nur Attribute ohne Bezugswort dort platziert werden können. Weiter kann ein kompletter Nebensatz als eine Konstituente im VF platziert werden (Satz 3). Dieser könnte dann auf einer weiteren Ebene erneut in dieselben Felder aufgegliedert werden – was ebenfalls für den Relativsatz im VF des ersten Beispielsatzes gilt. Einige wenige Elemente wie u. a. Negationen können nicht im VF platziert werden (Satz 4) und mehrfache Vorfeldbesetzungen gelten allgemeinhin als ungrammatisch (Satz 5).[42]

---

39 Für eine detaillierte Beschreibung verschiedener Satzarten unter Berücksichtigung der drei Verbstellungsvarianten siehe Altmann und Hofman (2008). Für eine Darstellung mit vielen weiteren Bespielen verschiedener Satzarten im Feldermodell siehe Reis (1980: 64).

40 Für eine ausführliche Darstellung des Konstituentenbegriffs sowie den gängigen Konstituententests siehe beispielsweise Ramers (2000: 11 ff.), Dürscheid (2007: 47 ff.) oder Wöllstein (2010: 15 ff.).

41 Bei Relativsätzen, die VE-Sätze darstellen, wird hier davon ausgegangen, dass das VF jedoch belegt ist. Auch diese Auffassung wird nicht von allen Linguisten geteilt.

42 Eine ausführliche Diskussion zum Thema der mehrfachen Vorfeldbesetzung sowie eine Sammlung vieler Beispiele, die dieser Regel nur scheinbar oder tatsächlich widersprechen, finden sich bei Müller (2003, 2005, 2021).

VF	LSK	MF	RSK	NF
[Die Studenten, [die mit großem Engagement teilgenommen haben]]	waren	eine große Hilfe für das Projekt		
$_{\text{Attribut}}$[Für das Projekt]	waren	die Studenten $_{\text{Bezugswort}}$[eine große Hilfe]		
[Weil so viele Studenten teilgenommen haben]	wurde	die Durchführung des Projektes	ermöglicht	
*Nicht	haben	alle Studenten	teilgenommen	
*[Die Studenten] [für das Projekt]	waren	eine große Hilfe		

Abbildung 3.2: VF-Besetzung

Die Anzahl der Konstituenten im MF ist nicht begrenzt und kann daher recht umfangreich sein. Sie werden jedoch nicht wahllos angeordnet, sondern folgen bestimmten Tendenzen, wodurch gewisse Abfolgen als präferiert angesehen werden, während andere, auch wenn sie nicht als ungrammatisch gelten, eher unüblich sind. Zusätzlich zu seinem Umfang wird dieses komplexe Thema dadurch erschwert, dass verschiedene Grammatiken bei ihrer Darstellung voneinander abweichen, weil sie unterschiedlich ausgerichtet sind. So stellt Wöllstein (2010: 41) fest, dass präskriptive und DaF-Grammatiken versuchten, klarere Beschränkungen zu nennen, während andere allgemeinere Regeln formulierten. Wieder andere fokussierten auf ein Konkurrieren verschiedener Abfolgen und lehnten eine strikte Grundwortstellung ab. Schon Blümel (1909: 530) bezeichnete das MF als „Kampfgebiet", der Duden (2006: 881 ff., 2016: 878 ff.) verwendet den Begriff „Tendenz", während Helbig und Buscha (2001: 490) von einer „Grundreihenfolge" sprechen und Höhle (1986: 333) mit „Gesetzmäßigkeiten" operiert.

Um eine Verbindung zur Didaktisierung (vgl. Kapitel 6) zu schaffen, werden an dieser Stelle die Präferenzbedingungen aus Wöllstein (2010) in Anlehnung an die übergeordnete Unterteilung nach Helbig und Buscha (2001) in syntaktische, morphologische und kommunikative Bedingungen zusammengefasst beschrieben. Diese vereinfachte Darstellung entspricht der Einteilung, die den Teilnehmern in der ersten Lektion der Didaktisierung präsentiert wurde (vgl. 6.2.1). Da dieses Feld während der Unterrichtseinheiten nicht im Detail thematisiert wurde, wird auch hier nur eine verkürzte

Darstellung präsentiert und weiter auf eine Beschreibung der Anordnung von Adverbialen verzichtet.[43]

Abbildung 3.3 zeigt, dass die syntaktische Funktion die Tendenz Subjekt > Dativobjekt (OD) > Akkusativobjekt (OA) bestimmt, wenn diese den semantischen Rollen Agens > Rezipient > Patiens entsprechen (Satz 1).[44] Die morphologische Form der Konstituenten bedingt die Tendenz Pronomen > volle NP (Satz 2)[45] sowie die Tendenz definite Phrase > indefinite Phrase (Satz 3). Kommunikative Bedingungen greifen bei der Tendenz belebt > unbelebt (Satz 4) sowie der Tendenz Thema (bekannte Information) > Rhema (neue Information) (Satz 3). Es wird deutlich, dass sich gewisse Tendenzen überlappen können. Dies ist recht häufig der Fall, da beispielsweise das Thema als die bekannte Information in der Regel durch eine definite Phrase ausgedrückt wird. Es kann aber auch der Belebtheitsbedingung der Vorzug gegeben werden, weswegen Satz 4 ebenso wie Satz 3 akzeptable Varianten sind und in ihrer Verwendung vom Diskurs bestimmt werden. Es sei an dieser Stelle erneut auf Wöllstein (2010: 42) verwiesen, die anhand eines Beispielsatzes mit vier Konstituenten im MF 24 Variationsmöglichkeiten auflistet, wobei sie jedoch vier als akzeptabel, zwölf als mittelmäßig akzeptabel und acht als weniger akzeptabel klassifiziert.

---

43 Es kann an dieser Stelle auf den Duden verwiesen werden, wo dieses Thema unlängst überarbeitet und erweitert wurde (vgl. Duden 2016: 884 ff.). Für eine ausführliche Arbeit zur Anordnung der Adverbiale siehe Pittner (1999).

44 Wöllstein (2010: 47) zeigt anhand von folgendem Beispiel, dass sich diese Tendenz ändern kann, wenn das Subjekt nicht das Agens darstellt: *dass dem Kritiker die junge Autorin aufgefallen ist*. Helbig und Buscha (2001) heben im Zusammenhang mit den syntaktischen Bedingungen besonders die Verbnähe der Satzglieder zum Prädikat hervor. Diesen Umstand macht das Vbf-Modell durch die Gegenüberstellung der Rektionsrichtung im Deutschen und Skandinavischen deutlich (vgl. 3.4.1, Abbildung 3.20), weshalb Verbnähe und Rektionsrichtung auch in der Didaktisierung als wesentliche Punkte thematisiert wurden (vgl. 6.2.1).

45 Vgl. die Wackernagelposition (beispielsweise in Wöllstein 2010: 56). Auch bei einer Pronominalisierung aller NPs käme es in Satz 2 zur präferierten Abfolge Subjekt > OA > OD, d. h. abweichend von der Tendenz bedingt durch die syntaktische Funktion (Satz 1). Beispiel: *weil er es ihr geklaut hat*. Dass Pronomen vor vollen NPs stehen können, bedingt sich auch dadurch, dass sie (wenn unbetont!) zu den Leichtgliedern gezählt werden und dann sogar vor dem Subjekt platziert werden können: *Tatsächlich wirft ihm die Staatsanwaltschaft versuchten Totschlag und Verstoß gegen das Waffengesetzt vor* (Pitz & Særbø 2013: 10).

VF	LSK	MF	RSK	NF
	weil	der Junge dem Mädchen das Fahrrad	geklaut hat	
	weil	er es dem Mädchen	geklaut hat	
	weil	er das Fahrrad einem Mann	geklaut hat	
	weil	er einem Mann das Fahrrad	geklaut hat	

Abbildung 3.3: Tendenzen der MF-Besetzung

Zuletzt sei auf die Tendenz hingewiesen, dass lange Konstituenten im MF bevorzugt nach kurzen platziert werden. Um das MF zu entlasten, werden sie häufig auch gänzlich ausgeklammert (*Die Delegation* ***setzt*** *sich* ***zusammen*** <u>*aus mehreren Vertretern des Ministeriums und einer Expertengruppe*</u> (Helbig & Buscha 2001: 477)).[46]

Die RSK kann nur Verben oder Verbpräfixe aufnehmen.[47] In vielen Fällen bleibt sie auch unbesetzt oder nimmt Verbalkomplexe auf (Abbildung 3.4). Bech (1955/57) operiert mit bis zu sechsgliedrigen Subordinationsketten (vgl. Wöllstein 2010: 61: *dass er soll sitzen bleiben zu dürfen gebeten haben*). Bei einer solchen Komplexität sowie der Möglichkeit, dass sich die Reihenfolge innerhalb dieser Kette sogar ändern kann, ist es angemessen, weitere Regeln für diese Abhängigkeiten und Varianten zu formulieren. Eine ausführliche Beschreibung zu diesem Thema findet sich bei Bech (1955/57). Auf eine Unterteilung der RSK in Ober- und Unterfeld wird als ein Thema der Didaktisierung in Kapitel 6.2.3 zurückgekommen.

VF	LSK	MF	RSK	NF
Er	hatte	sie gestern	angerufen	
Ich	rufe	dich morgen	an	
Sie	wartete	auf seinen Anruf		
	weil	er sie gestern nicht mehr	angerufen hatte	

Abbildung 3.4: RSK-Besetzung

46 Zur Extraposition (Ausklammerung) im Vergleich zum Norwegischen siehe 6.2.1–2.

47 Es findet sich in der Fachliteratur auch die Auffassung, dass Prädikative als klammerschließende Elemente in der RSK platziert werden können (vgl. Altmann & Hofmann 2008: 74 f.). Aus didaktischer Sicht ist es meines Erachtens sinnvoller, Prädikative am äußeren rechten Rand des MF zu verorten, sodass sich hier der Position Wöllsteins (2010) angeschlossen wird und die Klammerposition ausschließlich für Verben

Das NF bezeichnet das Feld, in dem ausgeklammerte Elemente aufgenommen werden, da diese außerhalb der verbalen Klammer dem Rahmen nachgestellt sind. Dieses Feld wird daher vielfach nur als Extraposition (Position außerhalb) bezeichnet, wobei es auch Arbeiten gibt, die hier noch feinere Unterteilungen vornehmen (vgl. Altmann & Hofman 2008). Abbildung 3.5 zeigt verschiedene Varianten dieser Ausklammerung. Häufig werden im NF satzwertige Konstituenten wie Nebensätze und IPs platziert (Satz 1), die dann, wie oben am Beispiel der VF-Besetzung bereits erwähnt, wiederum in ihre Felder unterteilt werden können und sozusagen die klassische Extraposition darstellen. In Anlehnung an Altmann und Hofman (2008) gebe es dann noch die Rechtsversetzung (Satz 2), die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie sich auf eine Proform bezieht, und den Nachtrag (Satz 3).[48] Infolge einer weitergefassten Definition nach Bußmann (2008) würden diese Beispiele jedoch auch unter den Extrapositionsbegriff fallen.

VF	**LSK**	**MF**	**RSK**	**NF**
Ich	habe	sie mehrfach	gebeten,	das Buch zu lesen
Ich	habe	**sie** mehrfach darum	gebeten,	**die Studenten**
Ich	habe	sie mehrfach darum	gebeten,	und zwar täglich

Abbildung 3.5: NF-Besetzung

Besonders für die gesprochene Sprache erweisen sich Erweiterungen als notwendig. Abbildung 3.6 zeigt, wie das uniforme Grundmodell mit einem Vor-Vorfeld (VVF) erweitert werden kann. Das Beispiel stammt aus Altmann und Hofmann (2008), auf die besonders bei Interesse für die Topologie von mündlichen, von der Standardsprache abweichenden Beispielen verwiesen wird.

und Verbpräfixe genutzt wird. Es war ursprünglich angedacht, beide Möglichkeiten während des Unterrichts zur Diskussion zu bringen, doch wurde dies aus zeitlichen Gründen nicht durchgeführt (vgl. 6.2.1).

48 Die Rechtsversetzung nach Altmann & Hofman (2008) ist vergleichbar mit dem Extrapositionsbegriff der norwegischen Referenzgrammatik (vgl. Faarlund et al. 1997: 908 ff.), der zufolge eine Extraposition im Norwegischen durch eine Kopie im Trägersatz definiert werde. Siehe auch 6.2.1 zu einer kurzen Gegenüberstellung unterschiedlicher Auslegungen des Begriffes im Norwegischen.

VVF	VF	LSK	MF	RSK	NF
Den Peter,	den	habe	ich lange nicht mehr	gesehen	

Abbildung 3.6: VVF-Besetzung

Für eine detailliertere Beschreibung des Modells sowie der einzelnen Felder siehe Wöllstein (2010). Es muss an dieser Stelle aber zusätzlich erwähnt werden, dass es in der Fachliteratur durchaus auch Uneinigkeiten bei der Besetzung innerhalb der Feldertheorie gibt. Den größten Streitpunkt stellt hier wohl die Platzierung des Relativpronomens dar, worauf aufgrund der Relevanz für die Unterrichtseinheit zum Thema Relativsätze erst unter 6.2.2 genauer eingegangen wird. Da eine mögliche Platzierung des Relativpronomens in der LSK weiter einen wesentlichen Unterschied zwischen uniformem Grundmodell und Differenzmodell ausmacht, wird auch unter 3.2.2 noch einmal darauf zurückgekommen.

Neben vermeintlichen Uneinigkeiten wurde aus der vorhergehenden Darstellung vor allem deutlich, dass für die Besetzung der einzelnen Felder zusätzliche Regeln greifen, die nicht aus dem Grundgerüst allein abzuleiten, aber dennoch fest in der Theorie der topologischen Felder verankert sind. An dieser Stelle wird das Modell häufig kritisiert. Kritik eines vermeintlichen Erklärungsmangels kommt vor allem von generativer Seite, wo stetig versucht wird, ein Modell zu optimieren, das universale Gültigkeit für alle Sprachen vorweisen kann. So bemängelt beispielsweise Ramers (2000), dass das Modell nur auf das Deutsche anwendbar sei und dass weiter „nur die Reihenfolge der Satzteile, nicht aber hierarchische Strukturierung" erfasst würden (Ramers 2000: 67). Wöllstein (2010: 82 ff.) hingegen zeigt anschaulich, wie hierarchische, generative Darstellungen auf das Feldermodell übertragen werden können. Des Weiteren wurde gerade in den letzten Jahren versucht, das Modell in der Form zu erweitern, sodass es eben auch sprachenübergreifend angewendet werden kann, worauf weiter unten unter 3.4.2 mit dem Gelisa-Modell zurückgekommen wird.

Dürscheid (2007) verteidigt das Modell insofern, als sie feststellt, es möge „nicht daran gemessen werden, ob es erklärungsadäquat ist. Das Stellungsfeldermodell stellt ein nützliches Begriffsinstrument dar, das es ermöglicht, die einzelnen Abschnitte des Satzes präzise voneinander zu unterscheiden und die verschiedenen Verbstellungstypen zu charakterisieren" (Dürscheid 2007: 203 f.). Allerdings konnte Reis (1980) bereits anhand einer Vielzahl an Beispielen zeigen, dass das Modell nicht nur beschreibend, sondern eben auch erklärend fungieren kann (siehe auch Wöllstein 2010: 77 ff.). „In a positional

field framework, initial, middle and final fields are basic terms which can be used for defining other terms, whereas in other models it is the other way round“ (Reis 1980: 67). Nach Reis (1980) müsse ein adäquates und erklärendes Modell zur deutschen Satzstellung jedoch ebenso den entscheidenden Unterschied zwischen selbstständigen und unselbstständigen Sätzen zum Ausdruck bringen. Auch wenn es auf der einen Seite als deskriptiver Vorteil gewertet werden kann, dass das uniforme Grundmodell ein Grundgerüst aller Satztypen mithilfe derselben Felder abzubilden vermag und zusätzlich die für das Deutsche typische Satzklammer sowie die satztypenmarkierende Position (LSK) hervorhebt, so ist auf der anderen Seite Reis’ Auffassung mit der Variante des Differenzmodells durch Höhle (1986) fortgeführt worden.

3.2.2 Das Differenzmodell (Höhle 1986)

Das Differenzmodell nach Höhle (1986) ist die zweite Variante des Feldermodells, die sich in der germanistischen Tradition durchgesetzt hat. Wie oben kurz dargelegt, wurde diese Arbeit entscheidend durch Reis (1980) beeinflusst, die zeigen konnte, dass die Felder in Relation zu den Satzklammern definiert werden können, sodass die Kritik, es handle sich beim Feldermodell lediglich um ein Analysewerkzeug, zurückgewiesen werden konnte. Die Arbeit Reis’ (1980) wurde von Höhle (1986) aber auch insofern weitergeführt, als er mit dem Differenzmodell den Unterschied von V1-, V2- und VE-Sätzen bereits im Modell selbst deutlich machte und dieser nicht erst durch die Besetzung einer Satzmarkiererposition erfolgen muss (die auf der anderen Seite aber auf die komplementäre Distribution des finiten Verbs und der Subjunktion aufmerksam macht). Abbildung 3.7 illustriert zunächst das Modell. Auf die einzelnen Felder wird nachfolgend noch einmal genauer eingegangen.

E-Sätze	(KOORD)			(C)	X	VK	Y
F1-Sätze	(KOORD)	(K_L)		FINIT	X	VK	Y
F2-Sätze	(KOORD/ PARORD)	(K_L)	K	FINIT	X	VK	Y

Abbildung 3.7: Differenzmodell nach Höhle (1986)

Die Felder sind wie folgt mit dem uniformen Grundmodell vergleichbar: VF ≙ K, LSK ≙ FINIT/C, MF ≙ X, RSK ≙ VK, NF ≙ Y (vgl. Wöllstein 2010: 22). K_L beschreibt die Linksversetzung (vgl. VVF, Abbildung 3.6 unter 3.2.1). Auf eine genaue Beschreibung bezüglich der Besetzung der einzelnen Felder kann

an dieser Stelle verzichtet werden, da sie in den allermeisten Fällen mit dem uniformen Grundmodell übereinstimmt; ist es doch die Sprache selbst, aus der sich die topologischen Felder definieren und nicht umgekehrt. Dennoch gibt es einige Besonderheiten und Unterschiede, die im Folgenden erläutert werden.

E-, F1-, und F2-Sätze beschreiben die drei Satztypen VE, V1 und V2. „Das ‚F' soll an ‚FINIT' und ‚frontal' erinnern. E-Sätze sind in bestimmter Weise elementar, daran kann man bei dem ‚E' denken" (Höhle 1986: 329). K existiert nur in F2-Sätzen, was zum einen hervorhebt, dass eine Konstituente, und zwar nur eine, diesen Platz füllt, und zum anderen, dass dieses Feld in F1- und E-Sätzen überhaupt nicht existiert. Dies ist ein feiner, aber doch grundlegender Unterschied zum uniformen Grundmodell, der zur Verdeutlichung hier in Abbildung 3.7 grau unterlegt wurde. „We may express the difference in question by saying that absence of an initial field in a clause means that none exists, whereas in the case of a middle or a final field it means that they have been left empty" (Reis 1980: 66).

Höhle (1986) greift mit dem Differenzmodell Reis' (1980) Argument gegen eine einheitliche Darstellung auf und macht die Unterscheidung von selbstständigen und unselbstständigen Sätzen durch die Besetzung von C und FINIT deutlich, denn „a rule grouping V_{fin}, Ø, C_1, C_2, together would be in no way natural" (Reis 1980: 67). Mit C_1 und C_2 bezieht sich Reis hierbei offenbar auf die Unterscheidung von Subjunktionen, die finite Nebensätze (C_1 > *ob, dass, als ob, weil, wenn, …*), und solchen, die eine IP einleiten können (C_2 > *ohne, um, (an)statt*).[49] Entscheidend ist an dieser Stelle aber vor allem der Unterschied zwischen einem finiten Verb (FINIT) und einem nebensatzeinleitenden Element (C).[50]

Der Verbalkomplex (VK) kann beliebig viele Verben (maximal auch einen Zusatz wie ein Verbpräfix und ein Infinitiv markierendes *zu*) aufnehmen oder auch komplett leer bleiben. Höhle (1986) verweist hier auf Bech (1955/57), der VK immer zu einem Teil eines sogenannten Kohärenzfeldes zählt. „[Z]u diesem Kohärenzfeld [nach Bech (1955/57)] gehören immer auch X und FINIT (und evtl. andere Abschnitte der Schemata)" (Höhle 1986: 331). Bechs (1955/57)

---

49 Dies deckt sich nicht mit der Verwendung bei Höhle (1986: 332), der in dem Satz *Er benimmt sich, als ob er ein Genie wäre* zunächst *als* als C1 und *ob* als C2 analysiert. Dadurch, dass er keine tiefgestellten Indizes verwendet, lässt sich aber vermuten, dass er hiermit lediglich auf die Tatsache hinweisen möchte, dass zwei C-Elemente einander folgen können und nicht auf die Unterscheidung von C_1 und C_2 aus Reis (1980) Bezug nimmt.

50 IPs werden ebenfalls zu den Nebensätzen gezählt.

Auslegung des Kohärenzfeldes zufolge müssten weiter auch Ergänzungen in Form von IPs dem VK zugeordnet werden.[51] Höhle (1986) geht mit Bechs (1955/57) Kohärenzfeld insofern nicht konform, dass er X niemals zum VK zählt. Auch wenn Höhle (1986) dies an einem Beispiel ohne das Differenzmodell verdeutlicht, wurde hier zusätzlich eine Feldergliederung vorgenommen, die meines Erachtens wie in Abbildung 3.8 dargestellt ausgelegt werden müsste. Höhle (1986) weist darauf hin, dass, wenn *ein Auto zu verkaufen* und *wegzunehmen* in Y stehen sollen, „die Theorie über den Aufbau von X und Y verändern werden [muss]“ (Höhle 1986: 331). Durch diese Änderung von Höhle (1986), können nun VK mit RSK und Y mit NF verglichen werden.[52]

K	**FINIT**	**X**	**VK**	**Y**				
Karl	hat	mir	versucht	ein Auto zu verkaufen				
					(C)	**X**	**VK**	**Y**
						ein Auto	zu verkaufen	
	C	**X**	**VK**	**Y**				
	obwohl	er mir das Auto	versucht hat	wegzunehmen				
					(C)	**X**	**VK**	**Y**
							wegzunehmen	

Abbildung 3.8: Eingebettete IP im Differenzmodell

Die Abbildung 3.8 zeigt dadurch weiter, wie auch Einbettungen dargestellt werden können, denn:

> So, wie z. B. Nominalphrasen, die innerhalb eines Satzes (oder einer anderen Wortgruppe) eine syntaktische Funktion haben, in einem topologischen Abschnitt dieses Satzes (dieser Wortgruppe) stehen, so stehen auch Sätze, die innerhalb eines Trägersatzes (oder einer anderen Wortgruppe) eine syntaktische Funktion haben, in einem topologischen Abschnitt dieses Trägersatzes (dieser Wortgruppe). (Höhle 1986: 333)

Bei diesem Zitat bezieht sich Höhle (1986: 332 f.) nach eigenen Aussagen direkt auf die Beobachtungen von Herling (1821), die dieser bereits vor 200 Jahren gemacht hatte. Dabei berücksichtigt er in seiner Darstellung aber zusätzlich die Neben- und Beiordnung, indem er für koordinierende Konjunktionen

51 Siehe die kurze Diskussion über einige Analyseschwierigkeiten in Bezug auf Bechs (1955/57) Auslegung des Kohärenzfeldes in Höhle (1986: 331).

52 Siehe hierzu auch die Abbildung in Wöllstein (2010: 63), aus der hervorgeht, IP-Ergänzungen im NF zu platzieren.

mit KOORD und für parordinierende Konjunktionen mit PARORD noch eine Anschlussposition integriert.[53] Abbildung 3.9 zeigt diese Anschlusspositionen, die auch problemlos mit dem uniformen Grundmodell vereinbar sind und ebenso für die Modelle in der Didaktisierung (Kapitel 6) verwendet wurden. Abschließend muss hervorgehoben werden, dass die Anschlussposition zum linksperipheren Bereich des jeweiligen Satzes gezählt wird (siehe auch Abbildung 3.7).

K	**FINIT**	**X**	**VK**	**Y**	**PARORD**	**K**	**FINIT**	**X**	**VK**	**Y**
Karl	hat	sein Auto	verkauft		denn	er	brauchte	das Geld		
	C	**X**	**VK**	**Y**	**KOORD**		**C**	**X**	**VK**	**Y**
	weil	er sein Auto	verkauft hat		und		weil	er das Geld	brauchte	

Abbildung 3.9: Darstellung bei- und nebengeordneter Sätze im Differenzmodell

In Bezug auf das MF, was bei Höhle (1986) X entspricht, stellt er fest: „Es liegt auf der Hand, daß der Begriff ‚Mittelfeld' (=‚Satzfeld', X-Feld) ein eminent nützlicher deskriptiver Hilfsbegriff ist, wenn man sich mit komplexen Stellungsmöglichkeiten zwischen VK und FINIT bzw. C beschäftigt" (Höhle 1986: 337). Höhle (1986) sieht aber noch keine vollständige und erklärende Theorie in den topologischen Feldern. Ein weiterer Schritt in diese Richtung sei es aber, X und VK zu verbinden und mit einem S-Feld[54] zu arbeiten. In anderen Sprachen als dem Deutschen, z. B. den skandinavischen Sprachen, folge VK nicht auf X, sondern stünde zwischen bestimmten Elementen in X (vgl. Höhle 1986: 338).

Damit hat Höhle (1986) wesentliche Anstöße dafür gegeben, wie ein Sprachvergleich in die Theorie der topologischen Felder integriert werden kann, und

53 Als nebenordnend (koordinierend) gelten beispielsweise *und, aber, oder* und als beiordnend (parordinierend) *denn* (vgl. Höhle 1986: 329). Der Unterschied zwischen koordinierten und parordinierten Sätzen besteht darin, dass Nebenordnungsstrukturen frei auftreten und keine Nebensatzwortstellung aufweisen können. Bei Beiordnungsstrukturen hingegen liegt zumindest semantisch eine Unterordnung vor, doch wird diese in der syntaktischen Struktur nicht realisiert. Beispiele für letzteres sind *weil/obwohl*-Sätze mit V2-Stellung (vgl. Wöllstein 2010: 66 f.).

54 Unter S-Feld versteht Höhle (1986) ein Satzfeld, was nicht mit einem Subjektfeld zu verwechseln ist, wie es unter der Bezeichnung SF im Gelisa-Modell (vgl. 3.4.2) verwendet wird.

somit auch maßgeblich zur Entwicklung der kontrastiven Modelle beigetragen. Aus diesem Grund wird auch später noch mehrfach auf seine Arbeit zurückgekommen. Die Beobachtung der sogenannten Mittelfeldspannung[55] deckt sich beispielsweise mit Ørsnes Darstellung (2009), der in seinem Verbalfeldmodell ein Satzfeld verwendet, welches wiederum durch ein Verbalfeld geteilt wird – ohne dass er dabei jedoch auf Höhle (1986) verweist. Direkten Bezug zu dieser Beobachtung indessen nehmen Wöllstein und Zepter (2015), wenn sie feststellen, dass Höhle (1986) wegbereitend für ein sprachvergleichendes Modell gewesen ist.

Einen zentralen Unterschied zum uniformen Grundmodell gibt es im Differenzmodell bei Relativ- und *w*-Interrogativpronomen, auch wenn dies streng genommen eine Frage der Analyse und nicht der Feldergliederung des jeweiligen Modells an sich sein sollte. Anhänger der Differenzhypothese (u. a. Reis 1980, 1985; Höhle 1986; Christ 2015)[56] sind folglich der Ansicht, dass Haupt- und Nebensätze differenziert voneinander beschrieben werden müssten. Daraus ergibt sich, dass in Relativsätzen, da diese Nebensätze darstellen, das Relativ- bzw. *w*-Interrogativpronomen als nebensatzeinleitende Elemente in C platziert werden müssten. Vertreter der Uniformitätshypothese (u. a. Duden 2016; Wöllstein 2010; Dürscheid 2007)[57] hingegen meinen, dass Haupt- und Nebensätze eine uniforme Grundstruktur besäßen, dass Relativ- und *w*-Interrogativpronomen als phrasale Elemente mit Satzgliedstatus erweiterbar seien und somit nicht in LSK stehen dürften (siehe hierzu auch Kapitel 6.2.2).[58]

Welche Variante gewählt wird, mag davon abhängen, welchem Aspekt mehr Bedeutung zugeschrieben wird; der Möglichkeit, Relativ- bzw. *w*-Interrogativpronomen als Satzmarkierer zu analysieren, oder der Tatsache, dass sie weder Subjunktionen noch finite Verben sind. In Kapitel 4 wird anhand von

---

55 Auf diesen Begriff wird unter 3.4.1 genauer eingegangen.

56 In Anlehnung an Reis (1985) kursiert in der Fachliteratur der Begriff des Reis'schen Dilemmas (vgl. Christ 2015: 44). „Im Hauptsatz können *w*-Phrasen in Initialposition nicht Complementizern äquivalent sein, im Nebensatz müssen sie es sein" (Reis 1985: 294).

57 In Wöllstein und Zepter (2015) wird jedoch beiden Möglichkeiten der Platzierung von Relativ- und *w*-Interrogativpronomen Raum gegeben (vgl. Wöllstein & Zepter 2015: 244, Tabelle 3).

58 Zu einer Gegenüberstellung der beiden Standpunkte siehe auch Wöllstein (2010: 32 ff.). Welchen Standpunkt Ørsnes (2009) einnehmen würde, lässt sich anhand seiner Darstellung nicht feststellen.

Versuchen aus der Praxis gezeigt werden, dass durchaus beide Varianten ein didaktisches Potenzial besitzen. Für den eigenen Unterricht wurde der Uniformitätshypothese der Vorzug gegeben. Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Norwegischen wird deutlicher, wenn erstens das deutsche Relativpronomen als deklinierbare NP eben nicht in der Satzmarkiererposition platziert wird und zweitens das norwegische *som* hingegen als nicht deklinierbare Subjunktion dort seinen Platz findet (vgl. 6.2.2).[59]

3.3 Das topologische Modell in der skandinavistischen Tradition

Auch innerhalb der skandinavistischen Linguistik erlangte das Feldermodell großen Einfluss für die Beschreibung der Satzstellung. Es ist vor allem Diderichsen (1962) zu verdanken, dass er auf Grundlage des Dänischen ein Modell entwickelt hat, das den Satzbau durch ein Felderschema gliedert und beschreibt. Diderichsens Grundlagen wurden später von Hansen (1970) weiter ausgearbeitet und in erster Linie für das Studium der dänischen Sprache sowie für Unterrichtszwecke aufbereitet (vgl. Hansen 2006). Aufgrund der nahen Verwandtschaft der skandinavischen Sprachen (vgl. Braunmüller 2007) ist Diderichsens Modell auch auf das Norwegische und Schwedische[60] übertragbar, da Gemeinsamkeiten eben nicht nur den Wortschatz, sondern auch die Satzstrukturen betreffen. Askedal (1986) beispielsweise zeigt, wie sich Diderichsens Modell für das Norwegische anwenden lässt und wie sich die Annahme von topologischen Feldern auch für einen Sprachvergleich einzelsprachlicher Phänomene eignen kann.[61] Allerdings können die skandinavischen Sprachen auch nicht immer eins zu eins übertragen werden, was die jeweiligen sprachenspezifischen Darstellungen berücksichtigen und sie daher an ihre Zielsprache abgepasst sind.

---

59 *Karl verkaufte das Auto,* $[_{VF}$ *das] sein Vater ihm gekauft hatte. Karl solgte bilen* $[_{Satzmarkiererposition}$ *som] faren hadde kjøpt til ham.*

60 Es kann hier nicht weiter auf das Schwedische eingegangen werden. Das Nachschlagewerk zur schwedischen Grammatik von Holmes und Hinchliffe (2013) bestätigt aber, dass das Modell (mit direktem Bezug auf Diderichsen) dort ebenfalls verwendet wird.

61 Askedal (1986) vergleicht verschiedene Sprachen mithilfe einer sprachenspezifischen topologischen Einteilung. Er verwendet kein sprachenübergreifendes, kontrastives Modell.

Vergleichbar mit der in Deutschland repräsentativen Grammatik des Dudens, in der, wie bereits erwähnt, das uniforme Grundmodell für das Deutsche dargestellt wird, findet sich das skandinavische Modell[62] in der norwegischen Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997). Die Darstellung dort ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie die Besonderheiten der norwegischen Sprache thematisiert, der als Muttersprache der Zielgruppe (norwegische DaF-Lerner) für den kontrastiven Unterricht (Kapitel 6) neben der Zielsprache Deutsch die größte Aufmerksamkeit gilt. Diderichsens Modell wird in der norwegischen Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) aber nicht nur einfach auf das Norwegische übertragen, sondern an nötiger Stelle, vor allem in Bezug auf die Adverbiale, angepasst und erweitert. Wenn letztendlich mit sprachenübergreifenden Modellen für das Sprachenpaar Deutsch-Norwegisch gearbeitet werden soll, dann ist es zwingend notwendig, ein hinreichendes Modell für das Deutsche (uniformes Grundmodell) sowie eines für das Norwegische vereinen zu können, um letztendlich die Anwendung der ausgewählten kontrastiven Modelle (Gelisa- und Vbf-Modell, vgl. 3.4.1–2) zu rechtfertigen.

3.3.1 Dänisch: Diderichsen (1962) und Hansen (1970, 2006)

Vergleichbar mit der germanistischen Tradition wurde auch im skandinavischen Raum und hierbei allen voran durch Diderichsen (1962) für das Dänische ein Modell entwickelt, das durch eine Feldereinteilung ein Grundmuster entwirft, mit dem die allermeisten Sätze der modernen skandinavischen Sprachen abgebildet werden können. Durch den Versuch an einer Vielzahl dänischer Sätze kommt Diderichsen (1962) zu der Einteilung, die in Abbildung 3.10 dargestellt ist. Dabei unterscheidet er zwischen Verbindungs-, Fundament-, Nexus- und Inhaltsfeld, die aber noch zusätzlich in Positionen unterteilt werden. Weiter steht V für verbale Glieder (oder Verbale), S[63] für substantivische Glieder (oder Substantiale) und

62 Als das skandinavische Modell wird hier das Grundgerüst nach Diderichsen (1962) verstanden.

63 Diderichsen (1962) verwendet noch S für substantivische Glieder (oder Substantiale), geht aber wenig später zu N für nominale Glieder (oder Nominale) über, „da es in einem Gliederstellungsschema praktisch ist, die Prädikative mit den Objekten zusammenzustellen und die ersteren nicht substantivisch genannt werden sollten" (Diderichsen 1964: 328). Diese Bezeichnung hat sich bis heute in der skandinavistischen Tradition gehalten und findet sich in allen nachfolgenden Arbeiten, die im weiteren Verlauf genannt werden. Es ist deshalb bedeutsam an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass hier zunächst der Begriff Substantial verwendet wird, der dann

A für adverbiale Glieder (oder Adverbiale). Die Unterscheidung von Nexus- und Inhaltsgliedern wird durch den Kontrast von Klein- und Großbuchstaben hervorgehoben. Das K steht bei Diderichsen (1962) für Konjunktion (nicht etwa für Konstituente wie bei Höhle (1986)). Genaue Definitionen der Felder und Positionen folgen der Abbildung.

Auffällig bei dieser Darstellung ist, dass die Reihenfolge von V, S, A im Inhaltsfeld konstant bleibt, während die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen (*hoved-* und *bisætninger*) durch die Abfolge der Glieder im Nexusfeld bestimmt wird.[64] Die Differenzierung in untergeordnete Sätze (mit Verbindungsfeld) auf der einen Seite und Hauptsätze (mit Fundamentfeld) auf der anderen Seite muss beim Dänischen – und das gilt auch für das Norwegische – daher zwangsläufig schon im Modell geschehen, sodass es verschiedene theoretische Lager (vgl. Uniformitätshypothese vs. Differenzhypothese unter 3.2.2) in der skandinavistischen Tradition überhaupt nicht geben kann.

	Verbindungsfeld/ Fundamentfeld[a]	**Nexusfeld**	**Inhaltsfeld**
Nebensatz	k k/a/s	s a v	V S A
Hauptsatz	k S/A	v s a	V S A

Abbildung 3.10: Satzschema nach Diderichsen (1962)

[a] Die Verbindung dieser beiden Felder dient hier zunächst einer vereinfachten Darstellung. Dass diese Felder nicht direkt deckungsgleich sind, wird aus Abbildung 3.11 deutlich.

Der Nexus[65] beschreibt eine syntaktisch unabhängige Einheit aus Subjekt und einer Verbalform und bezieht sich auf den gesamten Satz. Bei der Verbalform handelt es sich zumeist um das finite Verb, da dieses niemals untergeordnet, sondern nur als Glied der Einheit Satz realisiert werden kann, dessen Funktion sich immer vom infiniten Verb unterscheidet (vgl. Diderichsen 1962: 160). Das

später durch Nominal ersetzt wird, was jedoch vorläufig und im direkten Bezug auf Diderichsen (1962) unpassend erscheint.

64 Hansen (2006) verwendet die Begriffe *helsætning* (Ganzsatz) und *ledsætning* (Gliedsatz) und fokussiert bei seiner Definition darauf, dass Letztgenannter als Glied eines übergeordneten Satzes fungiert. In der norwegischen Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) deckt sich die Definition mit Hansen (2006), wobei jedoch die Begriffe *hoved-* und *leddsetning* (Haupt- und Gliedsatz) verwendet werden. In Anlehnung an die germanistische Tradition und um mit der Darstellung in diesem Kapitel konform zu bleiben, werden hier und im Folgenden die Begriffe Haupt- und Nebensatz verwendet.

65 Lat. *nexus* = *das Verknüpfen* (vgl. Bußmann 2008: 472).

Nexusfeld bezeichnet folglich das Feld, in dem diese Verbindung (der Nexus) eingegangen wird, wobei das Subjekt auch im Fundamentfeld platziert werden kann. Es hat somit nur zwei Optionen und kann in der Regel nicht im Inhaltfeld stehen.[66]

Im Inhaltsfeld „steht ein Teil des Verbalgliedes, das den eigentlichen Bedeutungsinhalt des Verbs angibt, und alle Bestimmungen, die diesen näher ausfüllen“ (Diderichsen 1964: 328). Inhalt bezieht sich somit auf die Ergänzungen, die vom Verb gefordert werden, sowie auf mögliche Angaben und muss daher vom Nexusfeld abgegrenzt werden.

Das Fundament beschreibt das Feld, „auf dem der Satz aufgebaut ist“ (ebd.). Diderichsen (1962: 191) zufolge können dort als einziges Feld Glieder jeden Typs platziert werden. Hierzu zählt er auch verbale Glieder, weil infinite Verben zusammen mit ihren Inhaltsbestimmungen dort realisiert werden können (*Bestille noget gjorde han aldrig* (*Etwas bestellen tat er nie*)[67]) (vgl. ebd.: 192). Ein leeres Fundament kann es nur in bestimmten Fragesätzen, (*Kommer du?* (*Kommst du?*)) bei Imperativen (*Ti stille!* (*Sei still!*)) und Einschüben (*I den sidste Tid, _ sagde han, har det været flere alvorlige Uroligheder i Byerne* (*In der letzten Zeit, _ sagte er, habe es mehrere ernsthafte Unruhen in den Städten gegeben*)) und bei Bedingungen (*Kommer du, (saa) rejser han* (*Kommst du, (dann) reist er*)) geben (vgl. ebd.: 193 ff.), was vergleichbar mit deutschen Konstruktionen dieser Art und einem leeren/nicht vorhandenen VF ist.

Zuletzt gibt es ein Verbindungsfeld für neben- und unterordnende Konjunktionen, wobei dort auch zwei Konjunktionen aufeinanderfolgen können (*og at* (*und dass*)) (vgl. Diderichsen 1962: 184). Wie erwähnt wurden das Verbindungs- und Fundamentfeld der Einfachheit halber in Abbildung 3.10 zusammengezogen. Für eine genaue Abgrenzung siehe jedoch Abbildung 3.11, aus der hervorgeht, dass es bei Hauptsätzen vor dem Fundament angeordnet wird und bei Nebensätzen quasi das Fundament ersetzt und direkt an das

66 Zum Subjekt zählt Diderichsen (1962) auch das formelle Subjekt *det* (vgl. *Det regner* (*Es regnet*)) oder das unpersönliche *der* (*Saa var der faldet en Sten ned fra Taget*), vergleichbar mit einem unpersönlichen *Es*, das jedoch nicht immer direkt und in jeder Position ins Deutsche übersetzt werden kann (*Dann war [es] ein Stein vom Dach heruntergefallen*). Der zweite Beispielsatz zeigt somit auch eine Ausnahme der Regel, und zwar das ‚Inhaltsubjekt‘, das als eigentliches Subjekt im Inhaltsfeld stehen kann (*en Sten*) (vgl. Diderichsen 1962: 172 f.).

67 Hier sowie bei allen folgenden Beispielen aus den skandinavischen Publikationen (Diderichsen 1962; Hansen 1970, 2006; Faarlund et al. 1997) handelt es sich um eigene Übersetzungen.

Nexusfeld angeschlossen wird. Weitere Erläuterungen zu den Feldern, Positionen und Plätzen, die mithilfe der drei Beispielsätze verdeutlicht werden, folgen der Abbildung.

k
Nebensätze: k (a (s a v (V S A)))
s

Verbindungsfeld		Nexusfeld			Inhaltsfeld			
nebenord. Konj.	unterord. Konj.	Subj.	Nexusadv. 1, 2 …	Finit	Inf. H.v.	Inf. V.v.	Obj. 1–2 oder (Obj. +) Präd.	Inh.adv 1, 2 …
og	*at*	*han*	*sikkert ikke alligevel*	*kunde*	*faa*	*sagt*	*hende Besked*	*i Tide*[a]
eller	*hvem*	-	*der ellers*	*vilde*	-	*komme*	-	-[b]

Hauptsätze: k (S (v s a (V S A)))
A

Vebindungs-feld	Fundament-feld	Nexusfeld			Inhaltsfeld			
		Finit	Subj.	Nexusadv. 1, 2 …	Inf. H.v.	Inf. V.v.	Obj. 1–2 oder (Obj. +) Präd.	Inh.adv 1, 2 …
og	*saa*	*kunde*	*han*	*sikkert ikke alligevel*	*faa*	*sagt*	*hende Besked*	*i Tide*[c]

Abbildung 3.11: Feldermodell für das Dänische (Diderichsen 1962: 186), Terminologie übersetzt

[a] *und dass er ihr dennoch sicher nicht rechtzeitig hat/hätte Bescheid geben können.* (Modus vom Kontext abhängig.)

[b] *oder wer da sonst kommen möchte.*

[c] *und so hat/hätte er ihr dennoch sicher nicht rechtzeitig Bescheid geben können.* (Modus vom Kontext abhängig.)

Die Felder werden in Positionen aufgeteilt, wobei diesen auf einer dritten Ebene bestimmte Plätze zugeordnet werden können (Abbildung 3.11). Zunächst sollen aber die Positionen betrachtet werden, wobei an dieser Stelle unterstrichen werden muss, dass verbale, substantivische und adverbiale Glieder nicht gleichzusetzen sind mit Verbal, Substantial und Adverbial.

> Wir wollen auch in diesem Punkt der Tradition folgen, indem wir bloß aus praktischen Gründen ‚Verbalglied' mit ‚Verbal' und ‚substantivisches Glied' mit ‚Substantial' (Subjekt oder Objekt) ersetzen. Die Bezeichnung ‚substantivisch' beschreibt dann einen weitergefassten Anwendungsbereich, da sie teils für Glieder verwendet wird, die aus einem Substantiv bestehen (oder ein Substantiv als Kern haben), auch wenn dieses als Adverbial (*Det sker mange Steder* (*Es geschieht vielerorts*)), Prädikativ (*Han er en stor Kunstner* (*Er ist ein großer Künstler*)) oder Attribut (*Roskilde Domkirke*

> | *Peters Hat* (*Roskilde Domkirche* | *Peters Hut*)) steht; teils wird sie für andere Wörter verwendet, die einen selbständigen Gegenstand darstellen, auch wenn dieser nicht als Substantial, sondern z. B. als Attribut (*meget Mælk* | *noget Suppe* (*viel Milch* | *etwas Suppe*)) oder als Gegenstandsprädikativ[68] (*Sild er godt* | *en Bøf var det bedste, han vidste* (*Hering ist gut* | *ein Steak war das Beste, was er sich vorstellen konnte*)) fungiert. (Diderichsen 1962: 164, aus dem Dänischen übersetzt)[69]

Als Verbal definiert Diderichsen „ein Satzglied, das angibt, wie sich die als Substantiale bezeichneten Gegenstände verhalten" (Diderichsen 1962: 169, aus dem Dänischen übersetzt). Weiter wird zwischen einem finiten und einem infiniten Verb unterschieden. Die verbalen Glieder können gemeinsam das Verbal ausmachen, wobei das finite Verb dieses auch allein bilden kann und immer auch (mit-)bilden muss. Es muss außerdem im Nexusfeld stehen, und zwar in Hauptsätzen vor dem Subjekt und in Nebensätzen direkt vor dem infiniten Verb. Das finite Verb muss somit immer ein verbales Glied sein, das infinite hingegen kann auch andere Funktionen (wie Substantial, Prädikativ, Adverbial)[70] übernehmen, wobei es seinen Platz im Inhaltsfeld hat.

Als Substantiale definiert Diderichsen (1962) nur die Satzglieder Subjekt und Objekt. Prädikative stellen einen weiteren Satzgliedtypen dar, der jedoch nicht durch eine eigene Position gekennzeichnet wird, aber folglich dennoch einem der Glieder V, S, A zugeordnet werden muss. Das Zitat oben zeigt, dass Prädikative, die ein Substantiv als Kern haben (*Han er* [$_{\textit{NP/Prädikativ}}$ *en stor Kunstner]*

68 Dies ist eine wörtliche Übersetzung aus dem Dänischen, die offenbar als ein Sammelbegriff für Subjekts- und Objektsprädikative verstanden werden muss.

69 „Vi vil ogsaa paa dette Punkt følge Traditionen, idet vi blot af praktiske Grunde erstatter ‚Verballed' med ‚Verbal' og ‚substantivisk Led' med ‚Substantial' (Subjekt el. Objekt). Betegnelsen ‚substantivisk' har da en videre Anvendelse, idet den dels bruges som et Led, der udgjøres af (eller som Kerne har) et Substantiv, ogsaa naar dette staar som Adverbial (*Det sker mange Steder*), Prædikativ (*Han er en stor Kunstner*) eller Adled (*Roskilde Domkirke* | *Peters Hat*); dels om et andet Ord, der fremstiller noget som en selvstændig Genstand, ogsaa naar det ikke fungerer som Substantial, men fx. som Adled: *meget Mælk* | *noget Suppe* eller som Genstandsprædikativ: *Sild er godt* | *en Bøf var det bedste, han vidste*" (Diderichsen 1962: 164).

70 Das ist so zu verstehen, dass Diderichsen damit die Funktion einer gesamten IP meint. In einem Satz wie *Du vover ikke at sige det* (*Du wagst nicht, das zu sagen*), übernimmt die IP Objektfunktion und wird dann als Substantial charakterisiert (vgl. Diderichsen 1962: 67).

(*Er ist ein großer Künstler*)), als ‚substantivisch' unter S fallen müssen, auch wenn sie streng genommen nicht als Substantial (Subjekt, Objekt) gelten. Weiter gibt es auch Prädikative, die, ohne ein Substantiv als Kern zu haben, als ‚substantivisch' gelten (*Sild er [$_{AP/Prädikativ}$ godt]* (*Hering ist gut*)). Die verschiedenen Formen von Prädikativen fallen somit alle unter den weitgefassten Anwendungsbereich von ‚substantivisch', obwohl sie keine Substantiale darstellen (vgl. Diderichsen 1962: 164). Auch in dem Beispiel *Det sker [$_{NP/Adverbial}$ mange Steder]* (*Es geschieht vielerorts*) muss demnach von einem substantivischen Glied ausgegangen werden, da es zwar als Adverbial und in der A-Position verwendet, aber in Form eines Substantivs realisiert wird. Dies ist für die Verteilung der Positionen ein äußerst relevanter Umstand.[71]

Das Zitat oben ist meiner Meinung nach so zu verstehen, dass Substantiale zwar aufgrund ihrer funktionalen Eigenschaft immer als substantivische Glieder gelten, dass aber auch Glieder, die formell gesehen nicht substantivisch sind, aufgrund ihrer Funktion als substantivisch angesehen werden müssen (AP/Prädikativ). Umgekehrt dürfen Glieder, die aus formeller Sicht eigentlich substantivisch sind, aufgrund ihrer Funktion nicht zu den substantivischen Gliedern gezählt werden (NP/Adverbial). Daher müssen Subjekte und Objekte (da sie Substantiale sind), aber auch Prädikative (da sie substantivisch sind) immer zu S gezählt werden. Adverbiale können (müssen aber nicht!) als substantivisch gelten, wobei sie jedoch aufgrund ihrer Funktion immer A zugeordnet werden. Dieser Umstand mag etwas missverständlich formuliert sein, dient letztendlich jedoch dazu, die Anwendbarkeit des Schemas aufrechtzuerhalten.

Wie bereits erwähnt, erachtet Diderichsen (1964) es als zweckmäßiger, mit den Bezeichnungen nominale Glieder und Nominal zu arbeiten und Objekte mit Prädikativen zusammenzufassen. Nominal kann dann als Sammelbegriff für die Satzglieder Subjekt, Objekt und Prädikativ fungieren. Dieser Vorteil wird vor allem im Hinblick auf die Stellung der Prädikative deutlich, da feste Prädikative vor Adverbialen im Inhaltsfeld platziert werden: Subjektsprädikative auf

---

71 Die Abbildung in Diderichsen (1962: 162) kann Aufschluss darüber geben, dass Prädikative ungeachtet ihrer Form unter S und Adverbiale, die formell substantivisch sind, unter A eingeordnet werden. Siehe hierzu die Beispiele *Alligevel er hans Optræden efter min Mening [$_S$ lidt for paatrængende]* (*Trotzdem ist sein Auftreten meiner Meinung nach ein wenig zu aufdringlich*) und *Saa maa du gerne kalde [$_S$ mig Mads]* (*Dann kannst du mich gerne Mads nennen*) sowie *I Gaar og i Dag har det nemlig regnet og sneet [$_A$ mange Steder]* (*Gestern und heute hat es nämlich vielerorts geregnet und geschneit*).

dem Objektsplatz und Objektsprädikative direkt nach dem Objekt (vgl. Diderichsen 1962: 176).

„Das Subjekt ist in der Regel ein Nexussubstantial, Objekte sind immer Inhaltssubstantiale" (Diderichsen 1962: 170, aus dem Dänischen übersetzt). Bei den Objekten scheint es jedoch Ausnahmen zu geben, da, wie Diderichsen selbst feststellt, alle Glieder im Fundament platziert werden können, wenn sie besonders hervorgehoben werden sollen oder Bezug zu etwas Vorhergegangenem haben (*Det tog han med sig* (*Das hat er mitgenommen*)) (vgl. ebd. 192).[72] Zur Relation von Subjekt und den verschiedenen Objekten und Prädikativen sowie deren Platzierungen siehe Diderichsen (1962: 172 ff.). Auf eine genaue Darstellung wurde hier verzichtet, wobei Abbildung 3.11 einige Möglichkeiten aufzeigt. Ähnlich wie die notwendigen Zusatzregeln zur Besetzung des MF in den deutschen Modellen konnte und musste Diderichsen (1962) diese Regularitäten für das Dänische neben den Feldern und Positionen ergänzend beschreiben.

Adverbiale stellen bei Diderichsen (1962) eine Art Restklasse dar, da sie negativ als nicht zu V oder S zugehörig definiert werden. „Es ist schwierig formale Kriterien zu finden, die die Adverbiale im Nexusfeld von denen im Inhaltfeld unterscheiden" (Diderichsen 1964: 336). So können aber dennoch basierend auf ihrer Platzierung zwei Hauptgruppen unterschieden werden: die Nexusadverbiale, die folglich im Nexusfeld stehen, und die Inhaltsadverbiale, die dementsprechend im Inhaltsfeld stehen. Hierbei sind die Inhaltsadverbiale zum Teil synthetisch fest mit dem Verb verbunden, sodass Diderichsen (1962: 179) weiter zwischen festen (*fast*) und lockeren (*løst*) Inhaltsadverbialen unterscheidet: *De var gaaet i Seng (Sie sind ins Bett gegangen) vs. Han har boet her to Aar (Er wohnt hier seit 2 Jahren).* Nexusadverbiale auf der anderen Seite haben Diderichsen (1962: 181) zufolge teils verneinende, bestätigende oder zweifelnde Bedeutung bzw. charakterisieren den gesamten Satz: *Saa var han ikke/jo/nok/næppe/sikkert/absolut (osv.) kommet hjem (Dann war er nicht/doch/wohl/kaum/sicherlich/durchaus (usw.) nach Hause gekommen).*

Es gibt aber auch Adverbiale, die in beiden Feldern vorkommen, nicht in der Konstruktion des Verbs verankert sind und somit als freie Adverbiale gelten (vgl. ebd.): *Ministeren maattee paa Grund af disse alvorlige Beskyldninger indgive sin Afskjedsansøgning: Ministeren maattee gaa paa Grund af disse alvorlige Beskyldninger* (*Der Minister musste aufgrund dieser ernsthaften Anschuldigungen*

72 Vgl. auch das Beispiel in der norwegischen Referenzgrammatik: *Denne boka bør du lese* (*Dieses Buch solltest du lesen*) (Faarlund et al. 1997: 873).

seinen Entlassungsantrag einreichen: Der Minister musste [gehen] aufgrund dieser ernsthaften Anschuldigungen gehen). Dieses Beispiel – sowie die anderen in Diderichsen (1962) – legt nahe, dass er die Klassifizierung als freies Adverbial nur auf das Adverbial an sich bezieht, und muss nicht bedeuten, dass das adverbiale Glied in ein und demselben Satz sowohl im Nexus- als auch im Inhaltsfeld auftreten können muss. Ein Beispiel für ein freies Adverbial, das im selben Satz in beiden Feldern platziert werden kann, findet sich bei Hansen (2006: 56): *Jeg må straks skrive* | *Jeg må skrive straks* (*Ich muss sofort schreiben*)[73]. Die meisten Adverbiale können auch im Fundament stehen.

Formell können Adverbiale realisiert werden durch: Adverbien (*hjemme* (*zuhause*)), Adjektive im Neutrum (*Hun synger smukt* (*Sie singt schön*))[74] oder durch PPs (*paa den Maade* (*auf diese Weise*)).[75] In der Regel stehen sie hinter den Substantialen, wobei Diderichsen (1964: 336 ff.) außerdem komplexe Überlegungen präsentiert, die die Anordnung der Adverbiale innerhalb ihres Feldes sowie auch zwischen Nexus- und Inhaltsfeld kategorisieren. Werden ältere literarische Beispiele betrachtet (*Lidt efter havde man jo nede i dalen fået øje på de to flygtende* (*Wenig später hatte man ja unten im Tale die beiden Flüchtenden erblickt*)) gewinnen die Umstände zusätzlich an Komplexität (vgl. ebd.: 338).

Es wird deutlich, dass, obwohl oder vielleicht genau weil es sich um eine negativ definiert Klasse handelt, die Typen und Anordnungsmöglichkeiten der Adverbiale ein kompliziertes Thema darstellen. Zu einer detaillierteren Beschreibung sei auf Diderichsen (1962) verwiesen oder auch auf die Darstellung in Diderichsen (1964), bei der besonders deutlich wird, dass sich die Verteilung der drei Adverbialtypen am besten auf einer semantischen Grundlage beschreiben lässt. Auf das Thema der Adverbiale wird aber vor allem in Bezug auf das Norwegische und die Darstellung in der norwegischen Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) unter 3.3.2 noch einmal zurückgekommen werden, weil es für den Exkurs zur Erweiterung des Gelisa-Basismodells unter 3.4.4 von besonderer Bedeutung ist. Außerdem muss „hinzugefügt werden, daß eine detailliertere Angabe der Stellung der adverbialen Glieder auch für das Dänische zu ziemlich weitschweifigen Erklärungen führt“ (Diderichsen 1964: 325),

73 An diesen Beispielen zeigt sich auch, dass es im Deutschen für diesen Fall nur eine Übersetzung (Stellungsvariante) geben kann, denn das Adverb hat nach der RSK keinen Platz mehr: **Ich muss schreiben sofort.*

74 Im Gegensatz zum Skandinavischen kennt das Deutsche keine adverbiale Deklinationsform und das Adjektiv bleibt ungebeugt.

75 Wie oben bereits angemerkt, zählt Diderichsen (1962) formell substantivische Adverbiale (*mange Steder*) zu den Substantialen.

und es muss Diderichsen zugutegehalten werden, dass er sich der Komplexität des Themas durchaus bewusst war, aber selbst keine Möglichkeit mehr hatte, weiter daran zu arbeiten.[76]

Eine Herausforderung bei der Lektüre von Diderichsens Werken mag es sein, dass er die Namen der Felder von 1943 bis 1964 mehrfach wechselt sowie den Begriff Substantial zu Nominal ändert. 1943 verwendet er Anfangsfeld, Aktualfeld und Inhaltsfeld, 1962 Fundamentfeld, Nexusfeld und Inhaltsfeld und 1964 schließlich Fundamentfeld, Satzfeld und Inhaltsfeld. Diderichsen (1964: 327 ff.) fasst seinen Terminologiewandel zusammen und begründet die Wahl seiner Begriffe damit, dass sie „einen Schlüssel zum Verständnis für die charakteristische gemeinsame Funktion der Glieder in den Feldern liefern" (ebd.: 328) sollen. Er stellt aber auch fest, dass er den „pädagogischen Wert" möglicherweise überschätze und „[d]a sich das Wort Nexus nicht richtig durchgesetzt hat und der Begriff außerdem unter erheblichen Unklarheiten leidet, habe [er] […] ‚Satzfeld'[77] vorgeschlagen, da wir hier die Glieder finden, die den ganzen Satz konstituieren oder charakterisieren" (ebd.).

Da Diderichsen seine Theorie nicht weiter ausarbeiten konnte, haben andere Wissenschaftler das übernommen. Ein prominentes Beispiel ist die Darstellung von Hansen (2006), die in ihren Grundzügen große Ähnlichkeiten mit Diderichsens Arbeit (1962) aufweist und auch ganz bewusst auf seinem Schema basiert. Es lassen sich bei Hansen (2006) aber auch Unterschiede ausmachen, die zwar nicht die grundlegende Theorie und das Gerüst des Schemas erschüttern, sondern in erster Linie darauf basieren, wie die von ihm thematisierten Probleme mit Diderichsens Analyse (1962) (vgl. Hansen 1970) anders in das Schema integriert werden sollten.

Der erste offensichtliche Unterschied bei Hansen (2006) betrifft die Terminologie der Felder und der Positionen.[78] Das kann hier relativ kurz zusammengefasst werden, da die Felder lediglich von Fundament- in Vorfeld, von Nexus- in Zentralfeld und von Inhalts- in Schlussfeld umbenannt wurden. Die Glieder V, N (nicht mehr S) und A werden bei Hansen (2006) definiert als Verbal, Nominal und Adverbial und es wird nicht mehr noch zusätzlich zwischen

76 Paul Diderichsen *1905, †1964.

77 Auch dieser Begriff hat sich nicht durchsetzen können, was aus terminologischen Gründen jedoch praktisch erscheint, da er nicht mit dem Satzfeld im Vbf-Modell (vgl. 3.4.1) gleichgesetzt werden kann.

78 Hansen (2006) verwendet die Bezeichnung V-, N- und A-Platz. An dieser Stelle wird jedoch in Anlehnung an Askedal (1986) zwischen den drei topologischen Ebenen mit den Begriffen Feld, Position und Platz unterschieden.

verbalen, nominalen und adverbialen Gliedern unterschieden. Die Satzglieder werden aber nach wie vor bestimmt durch die Dreiteilung V, N, A.

Die Satzglieddefinition nach Hansen (2006) basiert 1.) auf den Wortklassen der Gliedtypen (*leddets materiale*), 2.) auf ihren morphologischen Eigenschaften (*leddets bøjning*) und 3.) auf ihrer Stellung (*leddets placering*) (vgl. Hansen 2006: 49). Auffällig bei dieser Auslegung ist, dass „die Bedeutung in diesem Zusammenhang eine sehr geringe Rolle spielt" (ebd.: 53, aus dem Dänischen übersetzt). Dies begründet Hansen (2006) damit, dass seine Beschreibung nur als ein Teil einer Sprachbeschreibung anzusehen sei und dass es ihm um die Oberflächen- und nicht die Tiefenstruktur ginge, d. h. um „die rein formellen Eigenschaften (*træk*). Die Bedeutung kommt erst auf anderen Beschreibungsebenen ernsthaft hinzu" (ebd.). Er verdeutlicht dies an folgendem Beispiel (1), bei dem *Ole* immer der Empfänger ist. Da die Satzglieddefinition jedoch auf der Oberflächenstruktur basiert, müsse *Ole* in a. als indirektes Objekt, in b. als Teil eines Adverbials und in c. und d. als Subjekt klassifiziert werden (vgl. ebd.: 54).

(1) a. jeg sender *Ole* manuskriptet (Ich schicke Ole das Manuskript)
b. jeg sender manuskriptet til *Ole* (Ich schicke das Manuskript an Ole)
c. *Ole* får manuskriptet sendende (Ole bekommt das Manuskript zugeschickt)
d. *Ole* bliver tilsendt manuskriptet (Ole wird das Manuskript zugeschickt)

In Anbetracht der Tatsache, dass *Ole* als N in a. einen anderen Platz im Schema einnehmen muss als *til Ole* als A in b., ist Hansens (2006) Satzglieddefinition notwendig für die Anordnung von V, N, A im Inhalts- bzw. Schlussfeld. So hat auch Diderichsen (1964) bereits angemerkt, man müsse „sich während der Arbeit nur ständig vor Augen halten, daß eine abweichende Gliedanalyse ein klareres Bild der Gliedstellung geben kann" (Diderichsen 1964: 322).

Hansen (1970) zeigt anhand von drei Beispielen, wo er die größten Probleme mit Diderichsens Analyse (1962) sieht.[79] Die Kritikpunkte betreffen: 1.) die Klassifizierung zweier verschiedener Infinitive (als v zusammen mit einem Hilfsverb oder als IP beispielsweise unter N (vgl. Fußnote 70). Hierbei nennt Hansen (1970: 116 f.) Konstruktionen, bei denen beide Möglichkeiten inadäquat

79 Weitere Kritikpunkte finden sich auch bei Heltoft (2016: 73 f.), der unter anderem darauf hinweist, dass Prädikative nicht denselben Platz wie direkte Objekte einnehmen könnten.

erscheinen (*han ventes at ankomme kl. 17* (*es wird erwartet, dass er um 17 Uhr ankommt,* wörtlich: *er wird erwartet anzukommen um 17 Uhr*)). 2.) gewisse AcI-Konstruktionen als ein Glied zu analysieren und andere als zwei (direktes und indirektes Objekt). Beide Varianten erachtet Hansen (1970) als unpassend. Wenn Adverbiale negativ definiert werden, so müsse doch der Infinitiv in solchen Konstruktionen (*vi så ham komme* (*wir sahen ihn kommen*)) unter A platziert werden (vgl. Hansen 1970: 118 f.). 3.) die Frage, wann eine IP als Extraposition[80] gerechnet werden müsse. Exemplarisch wird hier nur auf diesen letzten Kritikpunkt eingegangen, zumal sich Hansens alternative Analyse (1970) deutlich in einer veränderten Darstellung der Extraposition im Schema aufzeigen lässt (vgl. Hansen 2006: 66 f.).

Diderichsens Abbildung (1962: 162) zufolge müssen IPs und Nebensätze unter N stehen, wenn sie Objektfunktion haben. Hansen (1970: 119) argumentiert, dass es nicht akzeptabel sei, Nebensätze und IPs unter N zu platzieren, wenn der Platz unter A ungefüllt ist. So ein Fall findet sich jedoch in der Abbildung bei Diderichsen (1962: 162) (2).

(2) Hvem har (-) (-) sagt at vi kan? (-) (Wer hat gesagt, dass wir können?)
N v n a V N A

Hansen (1970: 119) zufolge müsse angenommen werden, dass solche Teilsätze niemals unter N, sondern immer in der Extraposition stünden, was er anhand von folgendem Beispiel (3) verdeutlicht, indem diese Größe immer hinter A zu platzieren sei.

(3) a. vi overlader afgørelsen til dig (wir überlassen dir die Entscheidung)
N v N A
b. vi overlader til dig at finde en afgørelse (wir überlassen dir, eine Ent. zu finden)
N v (-) A Extraposition

Näher auf die Probleme einzugehen, auf die Hansen (1970) hinweist, erscheint an dieser Stelle nicht notwendig, wird in Betracht gezogen, dass das Grundgerüst nach Diderichsen (1962) noch heute für die Beschreibung der Satzstellung

80 Hansen (1970) vertritt eine weiter gefasste Extrapositions-Definition, der zufolge Glieder aus ihrer kanonischen Position im Matrixsatz herausgelöst werden, ohne dass dabei eine Kopie vonnöten wäre. Dass es in der Skandinavistik keinen Konsens bei der Auslegung des Begriffs gibt, zeigt die kurze Diskussion zur Extraposition unter 6.2.1.

in den modernen skandinavischen Sprachen herangezogen wird und abweichende Analysen nicht die Grundeinteilung des Schemas an sich angreifen. So zeigt beispielsweise Ørsnes (2009), wie gerade Diderichsens Schema eine Basis für das Vbf-Modell darstellt (vgl. 3.4.1).

Hansens Verdienst (1970, 2006) ist es, dass er die Theorie weiter ausbauen und zugänglicher machen konnte. Damit schmälert er aber keineswegs die wegweisende Arbeit Diderichsens, sondern führt diese fort, um sie für eine größere Menge sprachlichen Materials anwendbarer zu machen.[81] Heltoft (2016) weist darauf hin, dass Diderichsen selbst auf die Notwendigkeit weiterer Arbeit besonders in Bezug auf das Inhaltsfeld hingewiesen hatte und dass „die grundlegenden Gesichtspunkte hinter Diderichsens Modell in keiner Weise veraltet sind, sondern nur bestimmte Ausprägungen davon" (Heltoft 2016: 88, aus dem Dänischen übersetzt). Es verwundert deswegen auch nicht, dass das Schema ebenfalls in Norwegen nach wie vor seinen festen Platz in der Grammatikbeschreibung hat.

3.3.2 Norwegisch: Askedal (1986) und die norwegische Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997)

Durch die wie bereits erwähnte nahe Verwandtschaft der modernen skandinavischen Sprachen hat Diderichsens Schema auch in Norwegen den Status als das übliche Modell zur Beschreibung der Satzstellungsregularitäten erlangt. Askedal (1986) zeigt anhand norwegischer Beispiele, dass Diderichsens Felderanalyse als syntaktische Strukturtheorie eine Alternative zu anderen Beschreibungsvarianten wie etwa der Konstituenten- oder Dependenztheorie darstellen kann.

> Topologische Felder anzunehmen, bedeutet in der Realität, dass man eine neue Kategorie in die generelle linguistische Theorie einführt. Ausgehend von den gängigen wissenschaftstheoretischen Überlegungen sollte man das nur tun, wenn die neueingeführte Kategorie dazu beiträgt, Phänomene zu erklären, die ansonsten unerklärt blieben oder somit eine einfachere und ökonomischere Erklärung bekämen. Eine Legitimierung vom ‚topologischen Feld' als linguistischer Beschreibungsbegriff sollte daher idealerweise in einem Nachweis bestehen, dass man mit solchen Feldern

81 „Nun ist es an sich kein Einwand an einem Beschreibungsmodell, wenn es nicht alles an Material abdecken kann. Ausnahmen zu registrieren, ist auch eine Art der Beschreibung. Die Frage ist bloß, wie viele Ausnahmen man akzeptieren kann. Das hängt von dem Begriff der Beschreibung ab" (Hansen 1970: 116, aus dem Dänischen übersetzt).

> Phänomene beschreiben (Regeln formulieren) kann, die nicht auf eine vergleichbar angemessene – einfache und natürliche – Weise beschrieben werden können, indem man einfach Satz und Konstituente (Satzglied) als relevante Begriffe annimmt. (Askedal 1986, 22 f., aus dem Norwegischen übersetzt)

Abbildung 3.12 zeigt an einem Beispiel, wie die theoretischen Annäherungen miteinander vereinbar sind.[82]

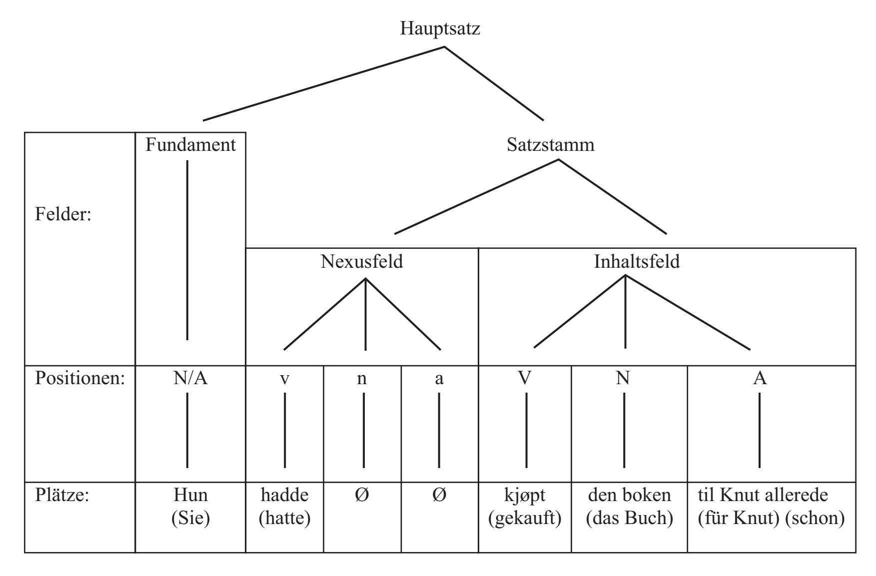


Abbildung 3.12: Konstituentenstruktur und Felderanalyse, angelehnt an Askedal (1986)

Askedal (1986) legitimiert die topologischen Felder jedoch nicht nur durch einen Vergleich verschiedener theoretischer Annäherungen für Sprache X, sondern zeigt außerdem anhand eines Sprachvergleichs auf, dass topologische Felder als geeignetes Werkzeug zur Beschreibung sprachlicher Phänomene auf einer kontrastiven Ebene dienen können. Hierbei geht er durch eine Gegenüberstellung der vier Sprachen Norwegisch, Deutsch, Japanisch und Russisch

82 Wobei an dieser Stelle auch angemerkt werden kann, dass in Wöllstein (2010) eine ähnliche Gegenüberstellung zu finden ist. Allerdings zeigt sie, wie sich eine generative Strukturanalyse mit dem uniformen Grundmodell vereinbaren lässt.

auf die Fragen ein, inwieweit es syntaktisch berechtigt ist, Felder als ein eigenes Niveau zwischen Satz und Satzglied anzusetzen.[83] Reis (1980) hatte, wie unter 3.2.1–2 erwähnt, das theoretische Erklärungspotenzial der topologischen Felder in Bezug auf das Deutsche bereits hervorheben können. Der für die vorliegende Arbeit besonders relevante Beitrag Askedals (1986) besteht darin, die Theorie auch in Bezug auf ihre Anwendbarkeit für das Norwegische zu rechtfertigen, wodurch er weiter aufzeigt, wie sowohl das Deutsche als auch das Norwegische auf derselben theoretischen Grundlage, nämlich der Annahme von topologischen Feldern, betrachtet werden können. Dies wiederum stützt das Vorhaben, beide Sprachen mithilfe von kontrastiven Feldermodellen für den norwegischen DaF-Unterricht aufzubereiten. Wenn Askedal (1986) fordert, eine Theorie müsse Phänomene auf eine einfache und natürliche Weise darstellen können, so hat die Felderanalyse den Vorteil, dass sie die lineare Abfolge der Konstituenten im Satz nicht bricht und somit den Fremdsprachenunterricht auf eine einfachere und natürlichere Weise bereichern kann.

Für das Deutsche und Norwegische kommt Askedal (1986: 48) zu dem Schluss, dass: 1.) die Kasusmorphologie der nominalen Glieder im Deutschen ein bedeutendes funktionelles und distinktives Merkmal ist, während sie im Norwegischen nur ein nicht funktionelles Reliktphänomen darstellt; 2.) die Verben in beiden Sprachen feste Positionen einnehmen, sodass Norwegisch sprachentypologisch überwiegend zu den SVO-Sprachen gezählt wird, während Deutsch sowohl SOV- als auch SVO-Stellung aufweist;[84] 3.) sowohl das Deutsche als auch das Norwegische illokutive Funktionen (den Handlungszweck) sprachlicher Äußerungen mithilfe von Anordnungen der Satzstruktur zum Ausdruck bringen.[85] Letztendlich hebt Askedal (1986: 49) hervor, dass das Deutsche eine weitaus freiere Satzstellung aufweist als das Norwegische.

Diese Beobachtungen bieten auf der einen Seite ein starkes Argument für die Berechtigung topologischer Felder als ein theoretisches Erklärungswerkzeug

83 Für die Annahme topologischer Felder im Russischen kann Askedal (1986) keine Grundlage liefern. Auf Beobachtungen zum Japanischen wird an dieser Stelle nicht eingegangen, jedoch darauf hingewiesen, dass auch Wöllstein und Zepter (2015) exemplarisch ein japanisches Beispiel mithilfe des Gelisa-Modells analysieren (vgl. auch Abbildung 3.24, unten) und dass im Allgemeinen für das Japanische ebenfalls von einer Einteilung in topologische Felder ausgegangen wird.

84 Beim Deutschen bezieht sich das folglich auf den Umstand, dass die Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen verschieden ist (V2 vs. VE).

85 Das Russische und Japanische tun dies mithilfe von Partikeln und/oder bestimmten Intonationsmustern (vgl. Askedal 1986: 48).

für die Anordnung der Konstituenten auf Satzebene. Auf der anderen Seite erklären die sprachtypologischen Unterschiede zwischen dem Deutschen und Norwegischen, warum die Modelle der germanistischen und der skandinavistischen Tradition einen anderen Aufbau aufweisen und auch aufweisen müssen. Die freiere Wortstellung des Deutschen spiegelt sich vor allem durch die Anordnung der Konstituenten im MF wider, die eine Vielzahl von Möglichkeiten zulassen (vgl. auch die Darstellung des MF unter 3.2.1). Für das Norwegische ist eine zweite Ebene (Positionsebene), welche die Gliedstellung deutlicher einschränkt, notwendig. Es verwundert daher kaum, dass Askedal (1986) auf die Modelle verweist, die sich in der jeweiligen Tradition durchgesetzt haben: für das Norwegische das Modell nach Diderichsen (vgl. 3.3.1) und für das Deutsche das uniforme Grundmodell (vgl. 3.2.1). Beim Letztgenannten unterscheidet sich bei ihm nur die Begrifflichkeit – hier Vorfeld, Zentralfeld und zwei Rahmenfelder (vgl. Askedal 1986: 30, aus dem Norwegischen übersetzt) – und nicht das Grundgerüst.[86]

Askedal (1986) legitimiert die topologische Felderanalyse somit auf einer theoretischen Ebene. Dass diese auch als ein adäquates Beschreibungswerkzeug dienen kann, zeigt die norwegische Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997), die ihre Übersicht zur modernen norwegischen Satzstellung ebenfalls auf Diderichsens Schema aufbaut. Diese weitaus mehr für den praktischen Sprachgebrauch und als Nachschlagewerk ausgerichtete Darstellung (vergleichbar etwa mit dem Duden in Deutschland) hebt zwar bereits zu Beginn hervor, dass es durchaus Sätze im modernen Norwegisch gebe, die nicht in das Schema hineinpassen würden, „aber es [das Schema] gibt uns ein Mittel, um einige grundlegende Fakten über die norwegischen Sätze zu beschreiben, und es gibt uns auch ein Mittel, um die Gliedstellungsumstände zu beschreiben, die nicht ganz in das Schema passen“ (Faarlund et al. 1997: 858, aus dem Norwegischen übersetzt). Weiter wird hervorgehoben, dass die Darstellung teilweise auch von Diderichsens Schema abweicht (vgl. ebd.: 858).

Faarlund et al. (1997) verwenden Vorfeld, Mittelfeld und Schlussfeld (aus dem Norwegischen übersetzt). Diese Begriffe können zu Missverständnissen

86 Neben einer Präsentation der Modelle in der germanistischen sowie der skandinavistischen Tradition wird in diesem Kapitel versucht, die Fülle der verschiedenen Bezeichnungen der Felder zu sortieren. Es soll hierbei jedoch nicht der Eindruck entstehen, der Unterschied läge nur in der Begrifflichkeit. Die Modelle der jeweiligen Tradition basieren auf einzelsprachlichen Erkenntnissen, die nicht auf einander übertragen werden können. Innerhalb der jeweiligen Tradition kann es jedoch hilfreich sein, die verschiedene Felderbegriffe mitunter gleichzustellen.

führen, weil das MF bei Faarlund et al. (1997) nicht mit dem MF in der germanistischen Tradition, sondern mit dem Nexusfeld bei Diderichsen (1962) oder Askedal (1986) vergleichbar ist.[87] Weiterhin bezeichnen N und A wie auch schon bei Hansen (2006) nur Nominal und Adverbial (nicht nominale und adverbiale Glieder). V hingegen klassifiziert ein Verb und nicht ein Verbal (vgl. Faarlund et al. 1997: 860).

Abbildung 3.13 dient zunächst dazu, die Felderterminologie der norwegischen Referenzgrammatik (NRG) (Faarlund et al. 1997) der von Diderichsen (1962) gegenüberzustellen. Hierbei fallen unmittelbar die Erweiterungen der a-Positionen in a1 und a2 ins Auge, auf die später noch detaillierter zurückgekommen wird, nachdem hier zuerst die Grundzüge sowie einige wesentliche terminologische Unterschiede zur germanistischen Tradition erläutert werden.

<table>
<tr><th></th><th></th><th>Fundament bzw. Vorfeld</th><th>Nexusfeld bzw. Mittelfeld</th><th>Inhaltsfeld bzw. Schlussfeld</th></tr>
<tr><td>Diderichsen</td><td>Hauptsatz</td><td rowspan="4">Satzglied</td><td>v n a</td><td rowspan="4">V N A</td></tr>
<tr><td>NRG</td><td>Schema A</td><td>v a1 n a2</td></tr>
<tr><td>Diderichsen</td><td>Nebensatz</td><td>n a v</td></tr>
<tr><td>NRG</td><td>Schema B</td><td>a1 n a2 v</td></tr>
</table>

Abbildung 3.13: Gegenüberstellung der Modelle nach Diderichsen (1962) und Faarlund et al. (1997)

Es muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass sich die grammatische Fachterminologie in der germanistischen und der skandinavistischen Tradition nicht immer deckt. Das Prädikat, das im Deutschen im Sinne der klassischen Grammatik verstanden wird als das verbale Satzglied, das nur aus verbalen Formen (einfach oder zusammengesetzt) besteht (vgl. Bußmann 2008: 541), entspricht im Skandinavischen dem Verbal, einem Begriff, der im deutschen Sprachgebiet eher unüblich ist. Dahingegen wird das Prädikat im

87 Um mit der Darstellung in der norwegischen Referenzgrammatik konform zu bleiben, werden in den folgenden Abschnitten die dort gebrauchten Begriffe verwendet. Bei der nachfolgenden kontrastiven Beschreibung wird allerdings den Begriffen nach Diderichsen (1962) und Askedal (1986) der Vorzug gegeben, weil sie sich zum einen besser von der Terminologie der germanistischen Tradition abgrenzen und zum anderen Diderichsen meines Erachtens den „pädagogischen Wert“ (vgl. Diderichsen 1964: 328) seiner Begriffe keineswegs überbewertet hat.

Skandinavischen definiert als die syntaktische Einheit (Verbphrase mit möglichen, weiteren Ergänzungen), die gemeinsam mit dem Subjekt einen Satz ausmacht und immer ein finites Verb als Kern beinhalten muss (vgl. Faarlund et al. 1997: 39).

> Wenn ein Satz ein zusammengesetztes Verbal, also mit einem infiniten Verb, hat, ist das Schlussfeld mit der Verbphrase identisch wie in *Eg har gitt henne boka* (*Ich habe ihr das Buch gegeben*). Das Schlussfeld wird somit auch eine syntaktische Einheit. – Was das Mittelfeld angeht, kann man nicht auf dieselbe Weise sagen, dass es eine syntaktische Einheit ist. (Faarlund et al. 1997: 859, aus dem Norwegischen übersetzt, eigene Hervorhebung)[88]

„Das Verbal ist […] eigentlich keine Phrase oder ein eigentliches Glied, aber wir haben dennoch häufig das Bedürfnis, es wie eine eigene Einheit in der Grammatik zu behandeln" (ebd.: 45, aus dem Norwegischen übersetzt). Hierbei ist es bedeutsam, festzuhalten, dass es in der skandinavischen Tradition üblich ist, sowohl das finite als auch das infinite Verb als eigene Satzglieder zu definieren.[89] Es wird somit nicht der funktionale Begriff des Verbals als funktionale Einheit des Satzes anders definiert als das Prädikat in der germanistischen Tradition, sondern ein anderes Verständnis zur Funktion der einzelnen verbalen Glieder und ihrer Trennbarkeit zugrunde gelegt. Im Zuge dieser Arbeit wird der Prädikatsbegriff im Einklang mit der germanistischen Tradition verwendet. Um Missverständnisse zu vermeiden, wird für die Beschreibung der skandinavischen Modelle der Begriff des Verbals als Pendant verwendet.

In der Darstellung der norwegischen Referenzgrammatik werden aber auch Ähnlichkeiten zur germanistischen Tradition deutlich. So heben Faarlund et al. (1997) hervor, dass die Informationsstruktur, die syntaktische Funktion der Glieder sowie das Gewicht (die Komplexität) der Glieder für ihre Anordnung mit verantwortlich sind (vgl. ebd.: 855).[90] Es wird ebenfalls das Verb als das ausschlaggebende Element für die topologische Einteilung des Satzes klassifiziert. Allerdings geht es bei einer Dreiteilung der Satzstruktur nicht um eine Aufteilung in drei Satztypen (vgl. V1, V2, VE im uniformen Grundmodell), die durch das finite Verb bestimmt wird, sondern darum, wie rund um das gesamte Verbal mit drei Feldern operiert werden kann: mit dem, was vor dem

88 Vgl. Diderichsen (1962: 161), der auch beim Nexus von einer syntaktischen Einheit spricht.

89 Siehe hierzu den Satz *Ho har reist til Tromsø* (*Sie ist nach Tromsö gereist*), bei dem das infinite Verb *reist* als eigenes Satzglied definiert wird (vgl. Faarlund et al. 1997: 860).

90 Vgl. hierzu die Tendenzen und die Komplexität des deutschen MF unter 3.2.1, oben.

finiten Verb steht, mit dem, was nach dem finiten Verb, aber vor dem infiniten Verb steht, und mit dem, was dem infiniten Verb folgt. Diese Einteilung bildet die Grundlage für die Feldereinteilung von Vor-, Mittel- (Nexus-) und Schlussfeld (ebd.: 858). Neben dieser Einteilung formulieren Faarlund et al. (1997: 860) in ihrer Darstellung einleitend vier zentrale Charakteristika, die für das Norwegische gelten:

- In einem Deklarativsatz steht das finite Verb an zweiter Stelle.[91]
- Das Subjekt steht entweder im Vor- oder im Mittelfeld (Nexusfeld).
- Das Objekt steht nach dem infiniten Verb oder im Vorfeld.[92]
- Adverbiale können in allen Feldern stehen.

Die Feldereinteilung basiert weiter, wie bereits mehrfach betont, auf dem Modell nach Diderichsen (1962). Anders als bei Diderichsen (1962) wird das Modell jedoch nicht in Haupt- und Nebensätze (*hoved- og bisætninger*) unterteilt, sondern in die Schemata A und B (Abbildung 3.14)[93]. Der Grund hierfür ist, dass zwar viele Hauptsätze dem Schema A und viele Nebensätze dem

91 Im Allgemeinen wird in der norwegischen Grammatik nicht wie im Deutschen eine Unterscheidung zwischen Satzglied und Konstituente vorgenommen (vgl. hierzu die Möglichkeit unter 3.2.1, das Vorfeld mit einem Attribut zu besetzen). Allerdings gibt es den Fall, dass nur Satzgliedteile im Vorfeld stehen, auch im Norwegischen. Faarlund et al. (1997: 877) führen unter anderem folgendes Beispiel an, bei dem eine PP getrennt wird: *Dette huset bur vi i (*Diesem Haus wohnen wir in)*. Auf das sogenannte Präpositionsstranden (vgl. auch Pitz & Sæbø 2013: 50) und in diesem Zusammenhang einen Didaktisierungsvorschlag mithilfe von kontrastiven Feldermodellen wird unter 6.2.2 zurückgekommen. Auch für den Fall einer mehrfachen Vorfeldbesetzung führen Faarlund et al. (1997: 879) Beispiele an: *På fjellet i sommer gikk vi tur hver dag (In den Bergen in diesem Sommer gingen wir jeden Tag spazieren).*

92 Hier nennen Faarlund et al. (1997) jedoch Ausnahmen. Unbetonte Pronomen in Objektfunktion stehen demnach im Mittelfeld (Nexusfeld), wenn der Platz für das infinite Verb ungefüllt bleibt (vgl. Faarlund et al. 1997: 881 f.): *Jeg så* ***den*** *ikke* (*Ich sah* ***ihn/den*** *nicht*), *Vi gav* ***han det*** *ikkje i går* (wörtlich: *Wir gaben* ***ihm es*** *nicht gestern*). Wenn jedoch auch die V-Position besetzt wird, ist das nicht mehr grammatisch: **Jeg har* ***den*** *ikke sett/Jeg har ikke sett* ***den****. *Vi har* ***han det*** *ikkje gitt i dag/Vi har ikkje gitt* ***han det*** *i dag* (eigene Hervorhebung).

93 Alle Beispielsätze für die Darstellung der norwegischen Referenzgrammatik sind aus Faarlund et al. (1997) entnommen und wurden wörtlich ins Deutsche übersetzt. Hierbei entspricht die Stellung der Konstituenten nicht immer grammatisch wohlgeformten Sätzen, soll aber dazu dienen, dem deutschen Leser die spezifisch norwegische Anordnung zu verdeutlichen. Außerdem sei darauf hingewiesen, dass es in der norwegischen Grammatikbeschreibung üblich ist, stetig Beispiele aus beiden offiziellen Schriftsprachen Norwegens (*Bokmål* und *Nynorsk*) zu verwenden.

Schema B folgen, es jedoch auch Abweichungen gibt, sodass die Unterteilung in A und B zweckmäßiger erscheint. Wie auch schon bei Diderichsen (1962), wo Nebensätze kein Fundamentfeld besitzen, wird bei Faarlund et al. (1997) für das Schema B kein Vorfeld angenommen, sondern ebenfalls mit einem Verbindungsfeld (<u>vor</u> dem VF) operiert. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass auf die Verteilung von a1 und a2 am Ende der Darstellung eingegangen wird.

Schema A							
Vorfeld	**Mittelfeld**				**Schlussfeld**		
F	**v**	**a1**	**n**	**a2**	**V**	**N**	**A**
Derfor (Deswegen)	har (ist)	nok ikkje (wohl nicht)	Kari (Kari)		reist (gereist)		til Tromsø i dag (nach Tromsø) (heute)
De (Sie)	skal (sollen)				ha reist (gereist sein)		bort (fort)
Nå (Nun)	har (habe)		jeg (ich)		gitt (geben)	henne boka (ihr) (das Buch)	
Schema B							
Verbindungsfeld	**Mittelfeld**				**Schlussfeld**		
f	**a1**	**n**	**a2**	**v**	**V**	**N**	**A**
da (weil)		han (er)	ikkje (nicht)	hadde (hatte)	eti (gegessen)	middag (Mittag)	den dagen (an diesem Tag)
som (wovon)		ein (man)	nok (schon)	kunne (konnte)	sjå (sehen)	taket (das Dach)	på (von)[a]
kvifor (warum)	ikkje (nicht)	eg (ich)		ville (möchte)	sjå (sehen)	fjernsyn (Fernsehen)	med dei (mit ihnen)

Abbildung 3.14: Schema A und B in der norwegischen Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997)

[a] In diesem Beispiel handelt es sich um einen Relativsatz (RS), der sich syntaktisch stark von seinem deutschen Pendant unterscheidet. Norwegische RS werden mit einer Subjunktion (*som*) eingeleitet (früher als Pronomen analysiert, vgl. Faarlund et al. 1997: 866) und auch das sogenannte Präpositionsstranden kennt das Deutsche nicht. Deswegen eignen sich solche Konstruktionen außerdem besonders gut für einen Vergleich mithilfe der kontrastiven Modelle, wie dies für die Didaktisierung (vgl. 6.2.2) ausgearbeitet wurde.

Wie in der Abbildung 3.14 zu sehen und wie bereits Diderichsen (1962) hervorgehoben hatte, muss für einen grammatikalischen und wohlgeformten Satz nicht zwangsläufig jede Position besetzt werden – in der Realität geschieht dies sogar recht selten, ebenso wie manche Positionen Plätze für mehrere Glieder desselben Typen (N oder A) bereitstellen.

Zum A-Schema werden neben dem klassischen Deklarativsatz unter anderem auch Fragesätze (sowohl mit als auch ohne gefülltes Vorfeld) und Imperativsätze gezählt (Schema A, Abbildung 3.15). Das Schema B ist hauptsächlich bei Nebensätzen relevant, kann aber beispielsweise auch Ausrufsätze repräsentieren, die allgemeinhin zu den Hauptsätzen gezählt werden. Weiter können auch Nebensätze Fragen ausdrücken, wobei das Verbindungsfeld dann mit einem Frageadverb oder -pronomen beziehungsweise einem anderen die Frage einleitenden Satzglied gefüllt ist (Schema B, Abbildung 3.15). Für eine detailliertere Beschreibung verschiedener Satztypen, die den Schemata A oder B folgen, siehe Faarlund et al. (1997).

Schema A							
Vorfeld	**Mittelfeld**				**Schlussfeld**		
F	**v**	**a1**	**n**	**a2**	**V**	**N**	**A**
	Har (Hast)	ikkje (nicht)	du (du)	alt (schon)	eti (gegessen)	middag (Mittag)	i dag? (heute)?
Kva (Was)	skal (soll)		Noreg (Norwegen)		gjere (tun)		no? (jetzt)?
	Ta (Nimm)	ikkje (nicht)				boka mi! (mein Buch)!	
Schema B							
Verbindungsfeld	**Mittelfeld**				**Schlussfeld**		
f	**a1**	**n**	**a2**	**v**	**V**	**N**	**A**
Om (Wenn)		eg (ich)	bare ((das) nur)	hadde (hätte)	visst! (gewusst!)		
kva (was)		eg (ich)		ville (wollte)	seie (sagen)		
på hvilken måte (auf welche Weise)		dei (sie)		ville (würden)	løyse (lösen)	problemet (das Problem)	

Abbildung 3.15: Verschiedene Satztypen nach Schema A und B

In der Abbildung 3.15 wurde auch ein Hauptsatz mit einem B-Schema dargestellt (*Om eg bare hadde visst!*). Faarlund et al. (1997: 866 f.) zeigen weiter, dass auch anders herum Nebensätze mitunter ein A-Schema aufweisen können: *Han sa at nå kunne de komme inn* (*Er sagte, dass sie nun hereinkommen könnten* (wörtlich: *Er sagte, dass nun könnten sie kommen herein*))[94]. Diese

94 Ein ähnlicher Fall wäre auch im Deutschen denkbar, wobei jedoch die Subjunktion weggelassen werden müsste: *Er sagte, sie könnten nun hereinkommen.*

Abweichung findet sich in erster Linie bei *at(dass)*-Sätzen in der indirekten Rede.[95] Die Abbildung 3.16 zeigt diese Abweichung im A-Schema, während mit dem B-Schema veranschaulicht wird, wie derselbe Satz nach der klassischen Nebensatzstellung angeordnet werden muss. Wesentlich ist an dieser Stelle auch, hervorzuheben, dass *at* (*dass*) in Schema A in einem Verbindungsfeld vor dem VF platziert werden muss.

Schema A								
Verbf.	**Vorfeld**	**Mittelfeld**				**Schlussfeld**		
f	**F**	**v**	**a1**	**n**	**a2**	**V**	**N**	**A**
at (dass)	nå (nun)	kunne (könnten)		de (sie)		komme (kommen)		inn (herein)

Schema B							
Verbindungsfeld	**Mittelfeld**				**Schlussfeld**		
f	**a1**	**n**	**a2**	**v**	**V**	**N**	**A**
at (dass)		de (sie)	nå (nun)	kunne (könnten)	komme (kommen)		inn (herein)

Abbildung 3.16: Nebensatz im A- und B-Schema

Hier wird nicht im Detail auf die Besetzung der einzelnen Felder eingegangen, da sich zwangsläufig viele Überschneidungen mit Diderichsen (1962) ergeben. Es werden daher hauptsächlich die Unterschiede/Weiterentwicklungen sowie die norwegischen Besonderheiten thematisiert und es sei bei weiterem Interesse auf die norwegische Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) verwiesen.

Im Zuge der unter 3.3.1 dargestellten Unterteilung der Adverbiale bei Diderichsen (1962) in freie Adverbiale, Nexus- und Inhaltsadverbiale wurde bereits zu Beginn der Darstellung hervorgehoben, dass die Adverbiale auch im Norwegischen in allen Feldern stehen können. Faarlund et al. (1997) operieren jedoch mit einer anderen Unterteilung, die zwar ebenfalls syntaktisch begründet ist, jedoch neben der Platzierung in einem bestimmten Feld in erster Linie durch die Relation zum valenztragenden Verb charakterisiert wird. Diderichsen (1962) verweist zwar auch auf die syntaktische Verbindung, die beispielsweise Inhaltsadverbiale mit dem valenztragenden Verb verbindet, doch charakterisiert er das Adverbial zunächst anhand seiner Platzierung im Inhaltsfeld und

95 Für weitere Beispiele dieser Besonderheit siehe Faarlund et al. (1997: 867 ff.).

unterscheidet dann weiter in feste (*fast*) und lockere (*løst*) Adverbiale (vgl. 3.3.1), je nachdem, wie ihre Bindung zum Verb beschrieben werden kann. Dies ist nicht zu verwechseln mit freien Adverbialen, die bei Diderichsen (1962) sowohl als Nexus- als auch als Inhaltsadverbiale fungieren können (vgl. ebd.: 180).

Bei Faarlund et al. (1997) gestaltet sich die Unterteilung wie folgt: Als freie Adverbiale fungieren freie Angaben zum Verb: *Ho reiste i går* (*Sie reiste gestern*). Gebundene Adverbiale fungieren als gebundene Ergänzung zum Verb: *Ho reiste til byen* (*Sie reiste in die Stadt*). Satzadverbiale stehen außerhalb des Prädikates (gemäß der in der norwegischen Referenzgrammatik üblichen Definition des Begriffs, siehe oben) und beschreiben somit den gesamten Satz: *Ho reiste ikkje* (*Sie reiste nicht*) (Faarlund et al. 1997: 773 ff.). Anhand dieser Unterteilung der Adverbiale werden dann die Anordnungsmöglichkeiten in Bezug auf die einzelnen Felder betrachtet, was einen entgegengesetzten Blickwinkel als den von Diderichsen (1962) darstellt, der ausgehend von der Platzierung der Adverbiale im Nexus-, Inhalts- oder in beiden Feldern (frei) weiter untersucht, ob die Adverbiale in ihrer Bindung zum Verb fest oder locker sind.

Gebundene Adverbiale haben ihren festen Platz im Schlussfeld, können aber auch im Vorfeld platziert sein. Somit decken sie sich mit den Inhaltsadverbialen bei Diderichsen (1962). Satzadverbiale gehören ins Mittelfeld, können aber ebenso im VF stehen. Sie sind daher vergleichbar mit den Nexusadverbialen bei Diderichsen (1962). Freie Adverbiale bei Faarlund et al. (1997) sind vergleichbar mit Diderichsen (1962) und können in allen Feldern platziert werden. ‚Frei' kann sich somit sowohl auf die Bindung zum Verb als auch auf die Platzierung des Adverbials beziehen.

Im VF können daher im Grunde alle Adverbiale jeder Untergruppe stehen, allerdings niemals die Negation (*ikke* (*nicht*)), die weiter auch nicht im Schlussfeld realisiert werden kann. Dies ist aber nicht die einzige Zusatzregel, die formuliert werden muss, um das komplexe Thema der Stellungsregularitäten der Adverbiale zu beschreiben. Für weitere Besonderheiten, die zum Teil auch die Form des Satzglieds betreffen, siehe Faarlund et al. (1997) (auf einige Beispiele wird aber auch im Folgenden noch eingegangen). An dieser Stelle ist vor allem folgender Unterschied festzuhalten, der eine Erweiterung des Ursprungsmodells nach Diderichsen (1962) darstellt: die Gliederung der a-Position in a1 und a2. Diese ist für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse, da das Norwegische an dieser Stelle eine Variabilität aufweist, die – wie sich zeigen wird – zu Schwierigkeiten für ein kontrastives, sprachenübergreifendes Modell wie das Gelisa-Modell (vgl. 3.4.2) führen kann. Hier wird nun die Grundlage

für einen Umstand geschildert, der später im Exkurs unter 3.4.4 wieder aufgegriffen wird.

Da die Positionen a1 und a2 nur im Mittelfeld (Nexusfeld) zu finden sind, können sie sich nur auf Adverbiale beziehen, die auch in diesem Feld platziert werden können. Damit beschränken sich die Möglichkeiten auf freie und auf Satzadverbiale. Valenzgebundene Adverbiale können, wie erwähnt, nur im Schlussfeld stehen und sind im Mittelfeld ungrammatisch: **Vi har i Valdres budd* (*Wir haben in Valdres gewohnt*) (vgl. Faarlund et al. 1997: 887).

Kommen mehrere Adverbiale im Mittelfeld des A-Schemas vor, stehen die Satzadverbiale zumeist vor den freien Adverbialen: *Regjeringa skal dessuten snart legge fram en melding om dette* (*Die Regierung wird außerdem bald einen Bericht darüber vorlegen*), wobei es aber auch Abweichungen gibt, besonders bei bestimmten temporalen Adverbialen (vor allem PPs und *no/nå* (*jetzt, nun*)): *Regjeringa skal i dag dessuten legge fram …* (*Die Regierung wird heute außerdem … vorlegen*). Auch bei mehreren freien Adverbialen werden die temporalen vorzugsweise zuerst realisiert: *De har i det siste langsomt fått det bedre* (*Ihnen ist es in letzter Zeit langsam besser gegangen*) (vgl. Faarlund et al. 1997: 887 ff.). Für weitere Beispiele und Beschränkungen der Adverbiale im Mittelfeld sowie die Besetzung der A-Position im Schlussfeld sei auf Faarlund et al. (1997) verwiesen.

Bei mehreren Adverbialen im Mittelfeld ohne Besetzung der n-Position könnte angenommen werden, dass sowohl a1 als auch a2 besetzt würden. Da aber für a1 und a2 Beschränkungen gelten, die vom Subjekt, für das ja die n-Position reserviert ist (vgl. 3.3.1), abhängen, ist davon auszugehen, dass in den Beispielsätzen des vorherigen Abschnittes die a2-Position doppelt belegt ist. Werden sowohl a1 und a2 besetzt, gelten dieselben Beschränkungen wie für das Mittelfeld allgemein. Allerdings kann ein Adverbial nur dann vor dem Subjekt (bzw. das Subjekt zwischen zwei Adverbialen, siehe Abbildung 3.15, oben) stehen, wenn das Subjekt betont wird. Diese Stellung, die nicht dem Regelfall nach Diderichsen (1962) entspricht (vgl. v n a), wird (außer wenn das Subjekt durch ein unbetontes Pronomen realisiert ist) bei modalen Adverbialen hingegen jedoch präferiert (4). Dies gilt auch für die meisten anderen Mittelfeldadverbiale wie beispielsweise für die Negation in (5) und ist unabhängig von der Komplexität des Subjekts (6). Freie Adverbiale und einige Satzadverbiale folgen dem Subjekt (7) (vgl. Faarlund et al. 1997: 888 f.).

(4) a. I så fall er jo alt mulig (In diesem Fall ist doch alles möglich)

v a1 n

b. ?I så fall er alt jo mulig

v n a2

(5) Rent historisk stemmer ikke dette (Rein historisch stimmt das nicht, wörtlich: … nicht das …)

v a1 n

(6) Kring 1930 rann dessutan mykje av jordbruket inn i ei omsetjingskrise

v a1 n

(Um 1930 geriet zudem ein Großteil der Landwirtschaft in eine Umsatzkrise)

(7) Om tre dager er alt kanskje annerledes (In drei Tagen ist alles vielleicht anders)

v n a2

(Faarlund et al. 1997: 889, eigene Hervorhebung)

Erschwerend zu diesem Umstand kommt hinzu, dass das B-Schema eine andere Aufteilung des Mittelfeldes als das A-Schema aufweist, was sich wiederum auf die Verteilung der Adverbiale auf a1 und a2 auswirkt. Im B-Schema muss das Subjekt in n stehen (vgl. Abbildung 3.14, 3.15, 3.16, oben). Die Positionen a1 und a2 der beiden Schemata sind nicht eins zu eins übertragbar. Im B-Schema wird a2 präferiert (8) und in der a1-Position können nur Satzadverbiale stehen (9) (vgl. Faarlund et al. 1997: 890 f.)

(8) dersom ho ikkje vil reise (wenn sie nicht reisen will, wörtlich: … sie nicht …)

n a2 v

(9) når ikkje du vil vere med (wenn du nicht mitkommen willst, wörtlich: … nicht du …)

a1 n v

(Faarlund et al. 1997: 890, eigene Hervorhebung)

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Anordnung der verschiedenen Adverbiale im Norwegischen komplex, wenn nicht noch komplexer als im Deutschen ist (vgl. zum Deutschen den Duden 2016: 884 ff.). Sie werden zunächst unterteilt in freie, gebundene und Satzadverbiale, die aufgrund ihrer Platzierung in Vor-, Mittel- oder Schlussfeld und in Abhängigkeit von ihrer Relation zum valenztragenden Verb syntaktisch definiert werden. Weiter gibt es neben der Möglichkeit, dass ein Adverbial das Vorfeld besetzt, die Positionen a1, a2 und A, auf die sich die Adverbiale verteilen können. Diese Positionen wiederum können auch mehrere Adverbiale aufnehmen, die dann semantisch definiert werden

(vgl. oben: temporal vor modal in a2: *De har <u>i det siste langsomt</u> fått det bedre* (*Ihnen ist es <u>in letzter Zeit langsam</u> besser gegangen*)).

Die Erweiterung der a-Positionen bedeutet aber nicht, dass sich das Dänische und Norwegische strukturell so weit voneinander entfernt hätten, dass das Modell für die jeweils andere Sprache nicht mehr anwendbar wäre. Tatsächlich zeigt sich, dass die Erweiterungen der norwegischen Referenzgrammatik sogar ebenfalls Vorteile für das Dänische bringen können und somit eine Weiterentwicklung der Theorie in ihrer Ganzheit darstellen. Auch wenn die dänische Tradition nicht mit a1 und a2 arbeitet, so hatte bereits Diderichsen (1962) darauf hingewiesen, dass das Nexusadverbial in der Regel zwar hinter dem Subjekt platziert werden müsse, es aber manchmal eben auch davor angeordnet werden könne. Diderichsens Beispiele können somit wie in Abbildung 3.17 dargestellt in das norwegische Modell nach Faarlund et al. (1997) integriert werden, was in seinem eigenen Modell zu Problemen geführt hätte. Auch für die Analyse von Dialektbeispielen kann die Erweiterung nützlich sein. Siehe hierzu den letzten Beispielsatz der Abbildung 3.17 aus Bjerkan Østbø (2006: 95), der aus dem Dialekt der dänischen Insel Drejø stammt.

Schema A							
Vorfeld	**Mittelfeld**				**Schlussfeld**		
F	**v**	**a1**	**n**	**a2**	**V**	**N**	**A**
Saa (Dann)	var (war)	pludselig (plötzlich)	Døren (die Tür)		sprunget (gesprungen)		op (auf)
Schema B							
Verbindungsfeld	**Mittelfeld**				**Schlussfeld**		
f	**a1**	**n**	**a2**	**v**	**V**	**N**	**A**
hvis (wenn)	ikke (nicht)	du (du)		kommer (kommst)			
hvis (wenn)	ite (nicht)	du (du)		flytter (versetzt)		dem (sie)	[så kommer kontrollen][a] [dann kommt die Kontrolle]

Abbildung 3.17: Beispiele aus Diderichsen (1962) und Bjerkan Østbø (2006) im Modell nach Faarlund et al. (1997)

[a] Der Hauptsatz ist für das inhaltliche Verständnis mit aufgeführt und soll nicht die A-Position einnehmen.

Es lässt sich an dieser Stelle noch einmal festhalten, dass das skandinavische Modell bis heute in seinen Grundzügen auf Diderichsen (1962) zurückgeht. Veränderungen hat es in erster Linie in Bezug auf die Terminologie der Felder erfahren. Da aber die neueren Bezeichnungen von Vor-, Mittel- und Schlussfeld (vgl. norwegische Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997)) zu Verwechslungen mit den Feldern des uniformen Grundmodells (vgl. 3.2.1) führen könnten,

werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit die älteren Begriffe von Vor- Nexus- und Inhaltsfeld (vgl. Askedal 1986) verwendet.

Bis hierher wurde aufgezeigt, wie innerhalb der germanistischen sowie der skandinavistischen Traditionen der Versuch unternommen wurde, mithilfe von topologischen Feldern und Feldermodellen die Satzstellungsmuster des Deutschen und der skandinavischen Sprachen abzubilden. Dass dieser Versuch zu anerkannten theoretischen Rahmen geführt hat, spiegelt sich in den unter 3.2–3 dargestellten Modellen wider und wird weiter dadurch gestärkt, dass einschlägige Grammatik-Nachschlagewerke wie der Duden (2006, 2016) und die norwegische Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) ihre Beschreibungen der jeweiligen Satzstrukturen auf diesen Modellen aufbauen. Wenn die Modelle beider Traditionen gegenübergestellt werden, ist der erste augenscheinliche Unterschied, dass ein Modell für das Deutsche mit seiner freieren Satzstellung mehr Raum für verschiedene Anordnungsmöglichkeiten bieten muss, während ein Modell für das Norwegische mit seiner festeren Abfolge zusätzliche Positionen auf einer weiteren Ebene benötigt. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird sich nun der Frage gewidmet, ob und wie sich diese sprachenspezifischen Muster in kontrastiven Feldermodellen vereinen lassen. Diese Frage ist insofern von größter Relevanz, da kontrastive Modelle, die sowohl für das Deutsche als auch das Norwegische anwendbar sind, für den norwegischen DaF-Unterricht aufbereitet und angewendet werden (vgl. die Studie in Teil II des Buches).

3.4 Kontrastive Modelle

Bereits im frühen Werk von Drach (1937) finden sich kontrastive Überlegungen, wobei jedoch noch nicht der Versuch unternommen wird, mehrere Sprachen mithilfe derselben Felder zu beschreiben. Vielmehr zeigt Drach (1937) anhand seiner Satzbaupläne in einer eher didaktischen Ausrichtung, welche Schwierigkeiten ein DaF-Lerner mit der deutschen Satzbaulehre haben kann, wobei er gelegentlich Parallelen zum Französischen zieht. Diderichsen (1943) hingegen integriert das Deutsche, Englische und Skandinavische[96] in dasselbe Feldermodell, wobei aber die Anordnung innerhalb der Felder sprachenspezifisch für V, N und A angepasst wird. Als Grundlage für eine Weiterentwicklung zu einem sprachenübergreifenden Modell muss auch Höhle (1986) (vgl. 3.2.2) genannt werden. Eigentlich kann aber erst mit dem Generalisierten Linearen Satzmodell (Gelisa) (Wöllstein 2010, Wöllstein & Zepter 2015) ein Konzept präsentiert werden, das ohne einzelsprachliche Anordnungskriterien innerhalb der Felder

96 Diderichsen (1943) verwendet Nordisch für das Dänische, Schwedische und Norwegische. Um in der Terminologie dieser Arbeit zu bleiben, wurde der Begriff als (Festland-)Skandinavisch angepasst.

versucht, mithilfe notwendiger Erweiterungen des uniformen Grundmodells ein Modell zu schaffen, das universal für eine Vielzahl der natürlichen Sprachen anwendbar ist.[97]

Die Erweiterung eines Einzelmodells ist aber nicht die einzige Möglichkeit, um es für kontrastive Zwecke aufzubereiten und für mehrere Sprachen zugänglich zu machen. Es können Kontraste eines Sprachenpaares (bei enger Verwandtschaft auch einer Gruppe wie dem Skandinavischen) für die Gegenüberstellung zweier Teilmodelle genutzt werden, wie dies im Verbalfeldmodell (Vbf-Modell) repräsentiert wird. Hierbei fußt das Vbf-Modell anders als das Gelisa-Modell nicht auf einer universellen Sprachstruktur (*top down*), sondern nimmt seinen Ausgangspunkt in den einzelsprachlichen Eigenschaften des Deutschen und Skandinavischen (*bottom up*).

Im Folgenden werden diese beiden kontrastiven Modelle, das Vbf-Modell unter 3.4.1 und das Gelisa-Modell unter 3.4.2, genauer vorgestellt. Gemeinsam haben beide, dass sie vor allem auch didaktisch ausgerichtet sind, liegt ihre größte Stärke doch in der kontrastiven Sprachbetrachtung, die selbstredend eine theoretisch adäquate Verankerung für sich beansprucht, aber vor allem auch versucht, diese für den Sprachunterricht greifbar zu machen.

3.4.1 Das Verbalfeldmodell (Ørsnes 2009)

Ørsnes präsentiert 2009 mit dem Vbf-Modell ein Konzept, das für den kontrastiven DaF-Unterricht dänischer Muttersprachler ausgerichtet ist. Zunächst erläutert er auf Grundlage theoretischer Überlegungen, welche Modelle den Ausgangpunkt seiner Gegenüberstellung bilden. Hierfür dienen vor allem zwei: das Satzschema nach Diderichsen (1964)[98] (vgl. 3.3.1) und das uniforme Grundmodell (vgl. 3.2.1). Abbildung 3.18 zeigt, wie diese Modelle gegenübergestellt werden können und sozusagen im Vbf-Modell münden. Diese Abbildung findet sich in dieser Form nicht bei Ørsnes (2009), soll aber dazu dienen, das Verbalfeld in den Ausgangsmodellen zu visualisieren und durch eine Gegenüberstellung zu verdeutlichen, wie daraus das Vbf-Modell abgeleitet werden kann. Hierbei kann das Verbalfeld im Deutschen relativ einfach mit der RSK

---

97 Ob ein Modell für alle natürlichen Sprachen anwendbar ist, kann wohl nur entschieden werden, wenn es tatsächlich an allen ausprobiert würde. Ein bedeutendes Kriterium in diesem Zusammenhang ist in jedem Fall die Annahme, dass Sprache x auf Grundlage topologischer Felder beschrieben werden kann, was Askedal (1986) beispielsweise für das Russische anzweifelt.

98 Ørsnes (2009) verweist auf Diderichsen (1964) und nicht auf die ausführlichere Arbeit aus dem Jahre 1962.

des uniformen Grundmodells gleichgesetzt werden. Im Dänischen hingegen ist es „[b]emerkenwert […], dass im Verbalkomplex das finite Verb dem Nexusfeld und die infiniten Verben dem Inhaltsfeld zugeordnet werden – der Verbalkomplex belegt also kein eigenes mit der deutschen R[S]K vergleichbares Feld" (Ørsnes 2009: 144). Ferner arbeitet das Modell mit einem Satzfeld, das alles umfasst, was nicht im VF oder Fin steht, und somit weiter bedeutet, dass das Verbalfeld ein Teil des Satzfeldes darstellt. Im Deutschen kann es daher mit dem MF (+ RSK) verglichen werden und erlaubt dennoch die Hervorhebung der verbalen Klammerstruktur. „Im Dänischen wird das Satzfeld sozusagen durch das Verbalfeld gespalten" (ebd.: 145). Das VF entspricht in Anlehnung an die klassische Terminologie dem Feld vor dem finiten Verb, Fin bildet als Satztypenmarkierer die Position ausschließlich für finite Verben oder Subjunktionen. Das NF wurde für die nachfolgende Abbildung ergänzt, was in dieser Form in Ørsnes (2009) nicht vorgenommen wird, aber der Möglichkeit Rechnung tragen soll, Nebensätze in Abhängigkeit zu ihrem übergeordneten Hauptsatz darzustellen.

VF	**LSK**	**MF**	**RSK**	**NF**
Hans	wird	es kaum	wissen	
	dass	Hans es kaum	wissen wird	

Fundamentfeld **Verbindungsfeld**	**Nexusfeld**		**Inhaltsfeld**	
Hans N	vil (-) næppe v ø a		vide V	det (-) N Ø
at k	Hans næppe n a	vil v	vide V	det (-) N Ø

VF	**Fin**	**Satzfeld**		**NF**
			Verbalfeld	
Hans	wird	es kaum	wissen	
	dass	Hans es kaum	wissen wird	

VF	**Fin**	**Satzfeld**			**NF**
			Verbalfeld		
Hans	vil	næppe	vide	det	
	at	Hans næppe	vil vide	det	

Abbildung 3.18: Der Weg zum Vbf-Modell, Beispielsatz aus Ørsnes (2009)

„Neu an dem Ansatz ist die Einführung eines Verbalfelds in beiden Sprachen und die Annahme, dass das Verbalfeld Teil eines Satzfelds ist“ (Ørsnes 2009: 145). Dies schafft das Vbf-Modell, indem es für den deutschen Teil MF und RSK und für den skandinavischen Teil Nexus- und Inhaltsfeld als Satzfeld zusammenfasst. Auf die Möglichkeit, das MF und die rechte Klammerposition zu einem Satzfeld zusammenzuziehen, hatte bereits Höhle (1986) hingewiesen. Obwohl sich Ørsnes (2009) nicht konkret auf diese Mittelfeldspannung bezieht, sei an dieser Stelle die Beobachtung Höhles herangezogen und dem Vbf-Modell gegenübergestellt, was wiederum verdeutlicht, warum Höhle „als wegbereitend […] für einen sprachvergleichenden Ansatz“ (Wöllstein & Zepter 2015: 245) angesehen werden muss. Höhle (1986) begründet die Mittelfeldspannung im Hinblick auf einen Sprachvergleich, indem er unter anderem auf die skandinavischen Sprachen verweist. Abbildung 3.19 zeigt, wie im Differenzmodell VK nicht auf X folgt, „sondern zwischen (gewissen) Elementen von X“ (Höhle 1986: 338) steht. Diese Tatsache wird deutlich, wenn Ørsnes (2009) das Satzfeld durch das Verbalfeld spaltet.

E-Sätze			(C)	X_1	VK	X_2	Y
F1-Sätze			FINIT	X_1	VK	X_2	Y
F2-Sätze	(C)	K	FINIT	X_1	VK	X_2	Y

VF	**Fin**	**Satzfeld**			**NF**
			Verbalfeld		
Hans	vil	næppe	vide	det	
	at	Hans næppe	vil vide	det	

Abbildung 3.19: Mittelfeldspannung und Satzfeld

Zwar ist das Dänische durch diese Einteilung gezwungen, die Gliederung in zusätzliche Positionen innerhalb der Felder aufzugeben, doch überwiegen letztendlich die Vorteile, die das Vbf-Modell durch die Anpassungen für den kontrastiven DaF-Unterricht skandinavischer Muttersprachler bieten kann. Ørsnes (2009) sieht die Stärke des Modells in erster Linie in der Hervorhebung der entgegengesetzten Rektionsrichtung der Sprachen (Deutsch als rechtsköpfig (SOV) und Dänisch als linksköpfig (SVO), vgl. ebd.: 143) und in den didaktischen Möglichkeiten, die sich dadurch ergeben. Abbildung 3.20 zeigt, wie das Vbf-Modell verdeutlichen kann, dass valenzgebundene Glieder in beiden Sprachen vorzugsweise direkt beim Prädikat stehen. Der zweite deutsche Beispielsatz könnte hierbei für den DaF-Lerner Fragen aufwerfen, weiß er nicht, dass er vom Nebensatz

als Grundwortstellung ausgehen muss. Diesen Umstand durch die Nähe zum Verbalfeld auszudrücken, birgt daher didaktische Vorteile (vgl. ebd.: 147 f.).

VF	**Fin**	**Satzfeld**		**NF**
			Verbalfeld	
er	hat	in Berlin **eine Wohnung**	gekauft	
er	kaufte	vor kurzem **eine Wohnung**		

VF	**Fin**	**Satzfeld**			**NF**
			Verbalfeld		
han	har		købt	**en lejlighed** i Berlin	
han	købte	nylig		**en lejlighed** i Berlin	

Abbildung 3.20: Entgegengesetzte Rektionsrichtung im Deutschen und Dänischen, Beispielsatz aus Ørsnes (2009)

Beispiele, wie mit dem Vbf-Modell im eigenen Unterricht gearbeitet werden kann, folgen in Kapitel 6, wo auch noch einmal auf die Rektionsrichtung eingegangen wird (vgl. 6.2.1). Im Zuge dessen wird deutlich, dass die Anwendung des Vbf-Modells problemlos auch auf das Norwegische übertragbar ist. So weist auch Ørsnes (2009) mehrfach auf die enge Verwandtschaft zum Norwegischen hin. Dass sich Diderichsens (1962) Grundgerüst für das Dänische (vgl. 3.3.1), auf dem auch das Vbf-Modell basiert, ebenfalls auf das Norwegische übertragen lässt, zeigen auch Faarlund et al. (1997) (vgl. 3.3.2).

3.4.2 Das Gelisa-Modell (Wöllstein & Zepter 2015)

In Anlehnung an die generative Tradition, die auf Annahme einer UG davon ausgeht, dass alle natürlichen Sprachen durch universale Prinzipien und Parameter generiert würden (vgl. 2.2), wird diesbezüglich von einer hinreichenden Theorie gefordert, ein universales Muster für die Grammatikbeschreibung aller natürlichen Sprachen abbilden zu können. Um zu zeigen, dass a. sprachenübergreifend mit denselben topologischen Feldern operiert werden kann und dass b. hierarchische Abhängigkeiten auf ein lineares Muster übertragen werden können, präsentiert Wöllstein (2010: 86 ff.)[99] in einem ersten Ansatz ein kontrastives Modell, welches später unter der Bezeichnung Gelisa-Modell

99 Die Grundlage bildet ein Manuskript von Wöllstein und Zepter aus dem Jahre 2005. In Wöllstein (2010) werden die Beobachtungen zusammengefasst (vgl. Wöllstein & Zepter 2015: 250).

(Generalisiertes Lineares Satzmodell) weiter ausgearbeitet wurde (Wöllstein & Zepter 2015). Hierbei fokussiert das Gelisa-Modell vor allem auf die „zentrale syntaktische Funktion“ des Subjekts (ebd.: 251), was Wöllstein und Zepter (2015) zunächst an einer Gegenüberstellung des Deutschen und des Englischen anhand des folgenden Beispiels (10) verdeutlichen. Das englische Subjekt muss vor dem Prädikat stehen, wobei ein temporales Adverbial noch davor platziert werden kann. Im Deutschen muss das Prädikat jedoch direkt auf das Adverbial folgen (V2-Stellung), wenn dieses an den Satzanfang gestellt wird. Das Subjekt kann problemlos weiter hinten im Satz folgen (vgl. ebd.: 240).

(10) a. After warning of an Olympic crush, **businesses** suffer in a deserted London.
b. Nach Warnung über einen olympischen Massenandrang leiden in London **die Geschäfte**.
(Wöllstein & Zepter 2015: 240, eigene Hervorhebung)

Dieser Umstand wird durch die Erweiterung des uniformen Grundmodells im Gelisa-Modell durch das zusätzliche Subjektfeld (SF) berücksichtigt, wobei noch eine weitere Position für verbale Elemente geschaffen wird, und zwar die linke Verbklammer (LVK). Auch an dieser Stelle spiegelt sich die unter 3.4.1 (Abbildung 3.19) bereits dargestellte Mittelfeldspannung nach Höhle (1986) wider, auf die Wöllstein und Zepter (2015: 245 f.) auch direkten Bezug nehmen. In Abbildung 3.21 wird nun auf der einen Seite gezeigt, wie eine Erweiterung des uniformen Grundmodells, die sich in ihren Grundgedanken an Höhle (1986) orientiert, im sprachvergleichenden Gelisa-Modell mündet, und auf der anderen Seite wird dadurch die feste Subjektposition des Englischen hervorgehoben sowie die unterschiedliche Satzstruktur im Vergleich zum Deutschen deutlich. Klammerschließende Elemente werden bei der Darstellung in Höhle (1986) nicht berücksichtigt, weshalb hier in die Abbildung ein Bruch integriert wurde. Auf den rechten Teil der Verb- und Satzklammer wird an späterer Stelle zurückgekommen.

K	**FINIT**	**X_1**	**VK**	**X_2**	…	**Y**

VF	**LSK**	**SF**	**LVK**	**MF**	**RVK**	**RSK**	**NF**
After warning …		businesses	suffer	in a deserted London			
Nach Warnungen …	leiden			in London die Geschäfte			

Abbildung 3.21: Mittelfeldspannung und Gelisa-Modell

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit ist vor allem die Darstellung der skandinavischen Sprachen im Modell und die Gegenüberstellung zum Deutschen von Relevanz. Auch das Norwegische hat eine deutlich festere Subjektstellung und „[s]o rechnet man im Norwegischen, wie auch etwa im Französischen, mit einer eigenen Position für das Subjekt in der Satzstruktur, einer Subjektposition (oder, wenn man will, einem Subjektfeld), die im Deutschen einfach fehlt" (Pitz & Sæbø 2013: 12). Das SF ist somit nicht nur für einen Sprachvergleich mit dem Englischen eine notwendige Erweiterung, sondern eben auch für das Norwegische. Abbildung 3.22 zeigt, dass die Subjektposition im Norwegischen jedoch insofern nicht mit dem Englischen vergleichbar ist, als dass das Norwegische im Gegensatz zum Englischen als V2-Sprache eingeordnet werden muss (vgl. ebd.: 4). Dies bedeutet, dass das SF (ebenso wie die LVK) für das Norwegische zwar dringend erforderlich ist, aber das Subjekt dennoch im VF platziert werden kann bzw. in Frontallstellung auch platziert werden muss.

VF	LSK	SF	LVK	MF	RVK	RSK	NF
		Businesses	suffer				
Die Geschäfte	leiden						
Bedriftene	lider						
During the crisis		businesses	were closed				
Während der Krise	wurden			die Geschäfte	geschlossen		
Under krisen	ble	**bedriftene**	stengt				

Abbildung 3.22: SF-Besetzung im Englischen, Deutschen und Norwegischen, ergänzt durch eigene Beispiele

Die Abbildung 3.22 verdeutlicht weiter, dass die LSK und LVK für das Englische und Norwegische notwendig sind, um zu gewährleisten, dass 1.) im Englischen sowohl Adverbial als auch Subjekt vor dem Prädikat platziert werden können und 2.) das Subjekt im Norwegischen zwischen den verbalen Elementen seinen Platz finden kann. Das Deutsche benötigt bekanntlich eine klammerschließende Position am Satzende. Diese wurde sozusagen von der RSK des uniformen Grundmodells in die RVK (rechte Verbklammer) verschoben. Der Grund hierfür ist, dass das Gelisa-Modell eine zusätzliche Position hinter der verbalen Klammer benötigt, um dort Konjunktionen und Partikel anderer Sprachen platzieren zu können. Das Gelisa-Modell hat somit ein Gerüst, das durch zwei Klammern umrahmt wird. Abbildung 3.23 aus Wöllstein und Zepter (2015: 251) illustriert die erweiterte Feldereinteilung samt den möglichen Felderinhalten.

> Durch die zwei Erweiterungen – Verdoppelung der (Prädikats)Klammer und Einbezug eines Subjektfelds – wird letztendlich auch *zweierlei* erreicht: Das Gelisa-Modell ermöglicht zum einen den sprach*internen* Vergleich *unterschiedlicher* Satztypen in diversen Sprachen, zum anderen den sprach*übergreifenden* Vergleich *gleicher* Satztypen verschiedener Sprachen. Alle Sätze werden dabei auf ein einheitliches – strukturiertes – Muster bezogen. (Wöllstein & Zepter 2015: 251)

Vorfeld	**Linke Satzklammer**	**Subjekt-feld**	**Linke Verbklammer**	**Mittelfeld**	**Rechte Verbklammer**	**Rechte Satzklammer**	**Nachfeld**
Satzglied	Konjunktion/Partikel; finites Verb	Subjekt	finites und infinites Verb	Satzglieder	finites und infinites Verb	Konjunktion/Partikel	nachgestellte Satzglieder

Abbildung 3.23: Felderinhalte (Wöllstein & Zepter 2015: 251)

Das Gelisa-Modell wurde somit um drei Felder erweitert (SF, LVK und RVK). Dass Sprachen wie das Englische und Norwegische ein SF und eine weitere verbale Position vor dem MF benötigen, wurde nun deutlich. Es gibt aber wie erwähnt auch Sprachen, die am Satzende noch eine Position für Konjunktionen und Partikel benötigen, die rechte Satzklammer (RSK). Dies gilt beispielsweise für das Japanische. Wie unter 3.3.2 bereits dargelegt, stellt Askedal (1986) fest, dass diese Sprache illokutive Funktionen (den Handlungszweck) sprachlicher Äußerungen mithilfe von Partikeln ausdrückt. Dies haben Wöllstein und Zepter (2015) durch die Verdoppelung des Rahmens berücksichtigt. Abbildung 3.24 zeigt, wie weitere Sprachen (exemplarisch hier Französisch, Japanisch und Türkisch) mithilfe des Gelisa-Modells repräsentiert werden können, wobei nun auch die Notwendigkeit der zwei klammerschließenden Felder (RVK, RSK) deutlich wird.

In Abbildung 3.24 wurde sich auf einen Deklarativsatz beschränkt. Dass mithilfe des Satzrahmens (LSK, RSK) neben einem verbalen Rahmen (LVK, RVK) eindrücklich gezeigt werden kann, welche unterschiedlichen Möglichkeiten verschiedene Sprachen nutzen, um die Satztypen bzw. den Satzmodus zu kennzeichnen, birgt ein didaktisches Potenzial, das hier in jedem Fall genannt werden muss. Da der Fokus in dieser Arbeit auf dem Kontrast des Deutschen und Norwegischen liegt, wird hier nicht weiter auf die unterschiedlichen Satztypen eingegangen, sondern nur auf die Darstellung in Wöllstein und Zepter (2015) verwiesen.

	VF Satzglied	**LSK** Satztypmarkierer/ finites Verb	**Subjektfeld** Satzglied	**LVK** finites und infinites Verb	**MF** Satzglieder	**RVK** finites und infinites Verb	**RSK** (finites Verb +) Satztypmarkierer	**Nachfeld** nachgestellte Satzglieder
D	Heute	bin			ich in die Schule	gegangen.		
E	Today		I	went	to school.			
F	Aujourd‘ hui		je	suis allé	à l’école.			
J	Kyo Heute		anata wa du-TOPIK		gakko ni Schule-PRÄP	ikimashita geh-TEMPUS	ka? FRAGEPARTIKEL	
T			Hasan		kitab- Buch-AKK	oku-du. les-PRÄT		

Abbildung 3.24: Deutsch, Englisch, Französisch, Japanisch und Türkisch im Gelisa-Modell (Wöllstein 2010: 90)

Ramers (2013) weist darauf hin, dass das Gelisa-Modell nicht nur auf einer synchronen Ebene verwendet werden, sondern auch Kontraste und Gemeinsamkeiten früherer Sprachstufen verdeutlichen könne. Das Gelisa-Modell kann „durch die Hinzufügung des Subjektfeldes [SF[100]] eine Beschreibung der althochdeutschen Daten ohne Annahme einer Ausklammerung […] und der Mehrfachbesetzung des Vorfeldes" (Ramers: 2013: 129) ermöglichen (Abbildung 3.25). Zuvor mussten Analysen in Betracht gezogen werden, bei denen beispielsweise *in minemu dome* im NF platziert werden musste, weil das finite Verb (*christifu*), um eine mehrfache Vorfeldbesetzung zu umgehen, in Endstellung analysiert wurde. Ebenso wurden Analysen in Betracht gezogen, bei denen mit [*huueo*] und [*dher sunu*] zwei Konstituenten das VF besetzen mussten, was nun durch die LVK und die Besetzung des SF gelöst werden kann. An dieser Stelle könnte jedoch auch kritisiert werden, dass *inan* trotz der Platzierung im SF keine Subjektfunktion einnimmt.

VF	**LSK**	**SF**	**LVK**	**MF**	**RVK**	**RSK**	**NF**
ih (ich)		inan (ihn)	christifu (einsetze)	in minemu dome (in meinem Haus)			
huueo (wie)		dher sunu (der Sohn)	mahti (konnte)	fona fater (vom Vater)	chiboran uuerdhan (geboren werden)		

Abbildung 3.25: SF-Besetzung im Althochdeutschen nach Ramers (2013: 129)

„Es zeigt sich also, dass in älteren Sprachstufen des Deutschen heutzutage unbesetzte Positionen strukturell vorhanden waren und wie sich das Deutsche aktuell von Sprachen unterscheidet, die von Positionen SF und LVK Gebrauch machen" (Wöllstein 2016: 226 f.).

Entgegen der Abbildung 3.22 (oben) könnte somit die Annahme formuliert werden, es müsse die SF-Position aufgrund der sprachgeschichtlichen Reliquien noch immer gelten. In der Tat gibt es weitere Gründe, die ein SF auch für das Neuhochdeutsche rechtfertigen. Da die Oberflächenstruktur allein und die Tatsache, dass die LVK im Neuhochdeutschen unbesetzt verbleibt, keine Auskunft darüber geben könnten, ob das Subjekt im SF oder zu Beginn des MF platziert werden müsse, könne die sogenannte Wackernagelposition herangezogen

100 Bei Ramers (2013) SUF. Hier (wie in der Abbildung) an Wöllstein und Zepter (2015) angeglichen.

werden (vgl. Wöllstein 2016: 225). Auch bei dieser Beobachtung bezieht sich Wöllstein (2016) auf Ramers (2013). Die Wackernagelposition beschreibt eine Position am linken Rand des MF, die nur von unbetonten Pronomen besetzt wird (vgl. auch Wöllstein 2010: 56) und wie sie hier durch eine feinere Gliederung des MF in MF1 und MF2 in Abbildung 3.26 dargestellt wird. Da das Subjekt von dieser Stellungsregularität ausgenommen ist bzw. es üblich ist und allgemeinhin als akzeptabel gilt, das Subjekt vor den Pronomen zu platzieren, könnte auf eine Platzierung im SF geschlossen werden (Satz 1). Es ist aber auch eine Stellung hinter den Pronomen möglich (Satz 2). Die Sonderstellung des Subjekts wird außerdem dadurch deutlich, dass *den Schülern* (Satz 4) nicht vor dem Subjekt realisiert werden kann und dass eine Stellung zwischen den Pronomen (Satz 3) als stark markiert anzusehen ist.

VF	LSK	SF	LVK	MF1 Wackernagelposition	MF2 Mittelfeldrest	RVK	RSK	NF
Heute	hat	die Frau		es ihnen		erzählt		
Heute	hat			es ihnen	die Frau	erzählt		
??Heute	hat			es	die Frau ihnen	erzählt		
*Heute	hat			den Schülern sie es		erzählt		

Abbildung 3.26: Wackernagelposition im Gelisa-Modell (angelehnt an die Darstellung in Ramers 2013: 125)

Aufgrund dieser Tatsachen ist Wöllstein (2016) dazu übergegangen, das SF auch für das Deutsche zu verwenden (Abbildung 3.27).[101]

VF	LSK	SF	LVK	MF	RVK	RSK	NF
Gestern	hat	Maria		ihm	erzählt		
	dass	Maria		ihm	erzählt hat		

Abbildung 3.27: SF-Besetzung im Deutschen nach Wöllstein (2016: 227)

101 Da sich bei der Ausarbeitung der Didaktisierung (Kapitel 6) auf die Arbeit von Wöllstein und Zepter (2015) bezogen wurde, wurde die Möglichkeit einer SF-Besetzung für das Deutsche dort jedoch nicht berücksichtigt.

Um sicherzustellen, dass die thematisch abgestimmten Unterrichtseinheiten, die zu den kontrastiven Modellen (Vbf- und Gelisa-Modell) ausgearbeitet wurden (vgl. Kapitel 6), auch auf einer theoretischen Ebene vergleichbar sind, ist es abschließend sinnvoll, noch einmal genauer auf einen Vergleich der kontrastiven Modelle einzugehen und hierbei in erster Linie auf die kontrastive Darstellung des Deutschen und Norwegischen Bezug zu nehmen.

3.4.3 Komparabilität der kontrastiven Modelle und Problemfälle

Dass sich die Modelle zwangsläufig ähneln müssen, erklärt sich anhand der Sprachen, die sie beschreiben. Schließlich ändert sich durch das Werkzeug der Beschreibung nicht der zu beschreibende Gegenstand. Dargestellte Unterschiede wie zwischen dem uniformen Grundmodell (vgl. 3.2.1) und dem Differenzmodell (vgl. 3.2.2) basieren auf verschiedenen Analyseansätzen (vgl. beispielsweise die Platzierung von Relativpronomen), ändern damit aber nicht die Abfolge der Glieder innerhalb der deutschen Sätze. Ebenso verhält es sich bei den skandinavischen Modellen, die nach wie vor auf Diderichsens Arbeit aufbauen (vgl. 3.3.1). Änderungen, die vorgenommen wurden (vgl. die Erweiterungen der norwegischen Referenzgrammatik, vgl. 3.3.2), beschreiben die Feinjustierung einer bestehenden Theorie, erschüttern damit aber nicht die Grundfesten der skandinavischen Abfolgeregularitäten.

In den vorherigen Abschnitten wurde mehrfach verdeutlicht, dass und wie verschiedene, einsprachige Modelle verglichen werden bzw. wie die kontrastiven Modelle die Feldereinteilung der germanistischen und der skandinavistischen Tradition verbinden können. Abschließend ist es an dieser Stelle von besonderem Interesse, die beiden kontrastiven Modelle gegenüberzustellen. Dies ist zum einem relevant, weil das Gelisa-Modell im Gegensatz zum Vbf-Modell keinen expliziten Schwerpunkt auf die skandinavischen Sprachen (Muttersprache der Teilnehmer, vgl. die Studie in Teil II) legt. Zum anderen müssen die Modelle zu gleichen Maßen hinreichende Beschreibungswerkzeuge für das Sprachenpaar Deutsch-Norwegisch darstellen, wenn beide weiter in gleichwertige Unterrichtseinheiten (vgl. Kapitel 6) integriert werden sollen.

Kontrastive Modelle stehen zunächst vor der Aufgabe, dass sie ein Beschreibungsinventar finden müssen, das gleichermaßen auf zwei oder mehr Sprachen anwendbar ist. Eine deutlich größere Herausforderung ist es dann aber weiter, wie diese Sprachen kontrastiert werden sollen. Das Vbf-Modell fokussiert hierbei auf das Sprachenpaar Deutsch-Dänisch (Norwegisch), indem es eine unterschiedliche Anordnung derselben Felder auf zwei Ebenen gegenüberstellt. Das Gelisa-Modell hingegen versucht, mithilfe derselben Felder ein allgemeingültiges Muster zu schaffen, in das sich theoretisch gesehen alle Sprachen einordnen

lassen müssten, bei denen die Existenz topologischer Felder nachgewiesen werden konnte.[102] Anders als das Vbf-Modell, das aus den Einzelsprachen erwachsen ist (*bottom up*), muss der universale Charakter des Gelisa-Modells auf das Sprachenpaar angewendet werden (*top down*).

Das Vbf-Modell ist daher sprachenspezifisch differenzierter aufgebaut als das Gelisa-Modell, weil es explizit für den kontrastiven DaF-Unterricht skandinavischer Muttersprachler konzipiert worden ist. Seine Stärke liegt durch die kontrastive Gegenüberstellung des Verbalfeldes in der Hervorhebung der entgegengesetzten Rektionsrichtung des Deutschen und Skandinavischen.

Sowohl das Vbf- als auch das Gelisa-Modell fokussieren mit dem Verbalfeld bzw. der verdoppelten Klammerstruktur (LSK, LVK, RVK, RSK) insbesondere auf die Platzierung der Verben, was bedeutet, dass zusätzliche Regeln formuliert werden müssen, um beispielsweise die Stellungsregularitäten des Satzfeldes und des MF beschreiben zu können. Das Gelisa-Modell arbeitet – aufgrund des größeren Sprachenrepertoires, das es zu beschreiben vermag – mit einem gesonderten Subjektfeld (SF), das, wie unter 3.4.2 dargelegt, unter besonderer Berücksichtigung des Englischen integriert wurde und sich auch für das Norwegische nutzen lässt.

Abbildung 3.28 (norwegische Beispielsätze aus Askedal (1986), eigene Übersetzung) stellt das Gelisa- und das Vbf-Modell gegenüber und verdeutlicht damit zunächst, dass die Modelle strukturell miteinander vergleichbar sind, wobei das Verbalfeld im Deutschen der RVK und im Norwegischen der LVK entspricht.[103] Eine gesonderte Position für das Subjekt (SF) wird im Vbf-Modell nicht hervorgehoben und ist somit im Satzfeld integriert.[104] Problematisch wird es für das

---

102 Askedal (1986) weist darauf hin, dass die Existenz topologischer Felder als eine sprachliche Möglichkeit anzusehen sei, die von der jeweiligen Sprachtypologie abhänge. Für das Russische, das nicht eindeutig als (S)OV- oder (S)VO-Sprache einzuordnen sei, konnte er beispielsweise keine topologischen Felder nachweisen (vgl. Askedal 1986: 47 ff.). Dies ließe weiter vermuten, dass sich Russisch beispielsweise für eine Darstellung im Gelisa-Modell nicht eignen sollte.

103 Eine ähnliche Abbildung, die beide Modelle für den Unterricht gegenüberstellt, findet sich unter 6.2.1 (Abbildung 6.2). Es soll nicht nur an dieser Stelle, sondern vor allem auch für die Zielgruppe der norwegischen DaF-Lerner eine Bewusstheit für die Satzstrukturen geschaffen werden (vgl. hierzu die Lernziele unter 1.4), die zwar mithilfe des jeweiligen Modells abgebildet, jedoch nicht durch dieses bestimmt werden.

104 In Anlehnung an Wöllstein (2016) wurde auch das deutsche Subjekt im SF platziert (vgl. hierzu die Diskussion unter 3.4.2), was wie erwähnt in Kapitel 6 so nicht vorgenommen wurde.

Gelisa-Modell, wenn im Norwegischen ein Adverbial (freies oder Satzadverbial, vgl. 3.3.2) im Nexusfeld hinzukommt (fett gedruckt). Das Feld zwischen LSK und LVK ist dem Subjekt vorbehalten – was auch für das Norwegische eine notwendige Erweiterung darstellt (vgl. Abbildung 3.22, oben). Nun ist es aber im Norwegischen häufig der Fall, dass ein Satzadverbial (hier eine Negation) zwischen den verbalen Gliedern steht oder bei einem unbesetzten VF im Nebensatz auch gemeinsam mit dem Subjekt. Das SF muss demnach im Norwegischen auch Satzadverbiale aufnehmen können bzw. eine Doppelbesetzung von Subjekt und Adverbial zulassen. Für das Vbf-Modell ergibt sich diese Problematik nicht, da der vordere Teil des Satzfeldes vor dem Verbalfeld Subjekt und Satzadverbiale aufnehmen kann (vgl. hierzu auch das Beispiel (11a.) unten).

VF	**LSK**	**SF**	**LVK**	**MF**	**RVK**	**RSK**	**NF**
Sie Hun	hatte hadde		 kjøpt	Knut das Buch gestern den boken til Knut i går	gekauft		
Sie Hun	hatte hadde	 **?ikke**	 kjøpt	Knut das Buch gestern nicht den boken til Knut i går	gekauft		
	weil fordi	sie hun	 hadde kjøpt	Knut das Buch gestern den boken til Knut i går	gek. hatte		
	weil fordi	sie **hun?ikke**	 hadde kjøpt	Knut das Buch gestern nicht den boken til Knut i går	gek. hatte		

VF	**Fin**	**Satzfeld**		**NF**
			Verbalfeld	
Sie	hatte	Knut das Buch gestern	gekauft	
Sie	hatte	Knut das Buch gestern nicht	gekauft	
	weil	sie Knut das Buch gestern	gekauft hatte	
	weil	sie Knut das Buch gestern nicht	gekauft hatte	

VF	**Fin**	**Satzfeld**			**NF**
			Verbalfeld		
Hun	hadde		kjøpt	den boken til Knut i går	
Hun	hadde	ikke	kjøpt	den boken til Knut i går	
	fordi	hun	hadde kjøpt	den boken til Knut i går	
	fordi	hun ikke	hadde kjøpt	den boken til Knut i går	

Abbildung 3.28: Gegenüberstellung des Gelisa- und des Vbf-Modells sowie SF-Problematik

Es gibt aber auch Fälle, bei denen das Vbf-Modell an seine Grenzen stößt, wie Müller und Ørsnes (2013: 45 ff.) darlegen. Folgendes Beispiel (11) stellt eine Konstruktion dar, die in der Variante (11b.) für das Vbf-Modell problematisch wird. Variante (11a.) zeigt einen abhängigen Nebensatz, der gemäß der Abbildung 3.28 im Satzfeldteil vor dem Verbalfeld neben dem Subjekt (*han*) und der Negation (*ikke*) außerdem noch ein freies Adverbial (*tidligere*) aufnehmen kann. Im Dänischen gibt es aber auch die Möglichkeit, einen eingebetteten V2-Nebensatz mit einer Subjunktion einzuleiten (11b.).[105] Das ist insofern problematisch, weil die Komplementiererposition (Fin) entweder von der Subjunktion oder vom finiten Verb besetzt wird. Wenn in (11b) Fin bereits mit der Subjunktion (*at*) belegt wird, ergibt sich ein Problem für das finite Verb (*kunne*), denn schließlich müsste das valenztragende Verb (*lide*) ins Verbalfeld (vgl. ebd.).[106]

(11) a. Efter den sidste fest fortalte en ældre mand, at [$_{\text{Satzfeld}}$ han tidligere ikke [$_{\text{Verbalfeld}}$ kunne lide] udlændinge]
Nach der letzten Feier erzählte ein älterer Mann, dass er Ausländer früher nicht leiden konnte

b. ?Efter den sidste fest fortalte en ældre mand, [$_{\text{Fin}}$ at] tidligere **kunne** han ikke [$_{\text{Verbalfeld}}$ lide] udlændinge
Nach der letzten Feier erzählte ein älterer Mann, er konnte Ausländer früher nicht leiden
(Müller & Ørsnes (2013: 46), eigene Hervorhebung und Übersetzung)

---

105 Im Deutschen wäre eine solche Konstruktion ungrammatisch, weil die Verteilung des finiten Verbs und der Subjunktion der komplementären Distribution unterliegen: **Nach der letzten Feier erzählte ein älterer Mann,* ***dass*** *er* ***konnte*** *Ausländer früher nicht leiden*. Vgl. auch Abbildung 3.16.

106 Vgl. Müller und Ørsnes (2013: 46 f.) für Analysevorschläge solcher Konstruktionen, die jedoch, wie die Autoren aufzeigen, das Problem auch nicht hinreichend lösen können. Des Weiteren sehen Müller und Ørsnes (ebd.: 47 ff.) topikalisierte Infinitivphrasen (*ruger på deres guld gør de også* (wörtlich: *auf ihrem Gold brüten, machen sie auch*), eigene Übersetzung), koordinierte Sätze (*Peter har vasket op og jeg har støvsuget* (*Peter hat abgewaschen und ich habe gestaubsaugt*), eigene Übersetzung) und das sogenannte *Right-Node-Raising* (*Peter har støvsuget og vasket gulvtæppet* (*Peter hat gestaubsaugt und den Teppich gereinigt*), eigene Übersetzung) als problematisch für eine Analyse im Vbf-Modell an. Bei koordinierten Sätzen verweisen Müller und Ørsnes (2013: 48) auf Wöllstein (2010), die eine Analyse mit KOORD vorschlägt (vgl. 3.2.1). Entgegen dem Einwand von Müller und Ørsnes, diese Analyse sei nicht angemessen, wurde sich für die didaktische Arbeit in diesem Projekt (vgl. auch 6.2.1) auf Wöllsteins (2010) Variante gestützt.

Insofern gibt es Beispiele, bei denen sowohl das Gelisa- als auch das Vbf-Modell keine ausreichende Analyse anbieten können. Aus didaktischer Sicht ist jedoch die Besetzung des SF mit einem Satzadverbial bzw. die Doppelbesetzung (vgl. Abbildung 3.28) problematischer als die Problemfälle aus Müller und Ørsnes (2013: 45 ff.), weil negierte (Neben-)Sätze eine weitaus gängigere Konstruktion darstellen und bei den norwegischen DaF-Lernern relativ schnell Fragen aufwerfen dürften. Es sei der Didaktisierung bzw. Auswertung (Kapitel 6 und 7) hier vorausgenommen, dass dies auch der Fall war und dass die SF-Besetzung mit Subjekt und/oder Negation im Unterricht thematisiert und gemeinsam mit den Studenten der Entschluss gefasst wurde, die Einteilung für das Gelisa-Modell, wie in Abbildung 3.28 dargestellt, mit einer Doppelbesetzung vorzunehmen. Für die Ausarbeitung der Didaktisierung der vorliegenden Arbeit mit den Themenbereichen Verbalstellung und Satztypen, Relativsätze und Ersatzinfinitiv (inklusive Stellungsbesonderheiten in Nebensätzen) (vgl. 6.2) erwies sich das Vbf-Modell hingegen als problemlos und angemessen. Wenn von Konstruktionen wie (11b.) abgesehen wird, bedarf in erster Linie die SF-Problematik des Gelisa-Modells einer Anpassung für den norwegischen DaF-Unterricht.

Die vorangegangenen Abschnitte unter 3.4 haben gezeigt, dass die kontrastiven Modelle adäquat in der langen Tradition der topologischen Felder verankert sind und für einen Sprachvergleich des Deutschen und Skandinavischen eine passende Grundlage bilden können. Es verwundert daher nicht, dass sich beide Varianten ohne große Schwierigkeiten gegenüberstellen lassen. Als Konstituentenmodelle sind sowohl das Gelisa- als auch das Vbf-Modell in erster Linie dazu geeignet, Verbpositionen und verbale Klammern für eine kontrastive Gegenüberstellung visuell hervorzuheben, wobei sie ein didaktisches Potenzial aufweisen, das im Zuge dieser Arbeit für den norwegischen DaF-Unterricht nutzbar gemacht wurde (vgl. Kapitel 6). Hierbei hat sich die SF-Besetzung im Gelisa-Modell in manchen Fällen als problematisch herausgestellt, sodass im folgenden Abschnitt ein kurzer Exkurs zu einer Erweiterung des Modells vorgenommen wird.

3.4.4 Exkurs zur Erweiterung des Gelisa-Basismodells

Die Stärke des Gelisa-Modells liegt, wie erwähnt, in der Beschreibung bzw. Gegenüberstellung der Verbplatzierungen und verbalen Klammern. Als Dreh- und Angelpunkt stellen die Verben das Grundgerüst der topologischen Felder dar, auf deren Grundlage die weitere Felderunterteilung vorgenommen wird. Als ein Konstituentenmodell kann es allerdings nicht den Anspruch erheben,

alle sprachenspezifischen Anordnungsvarianten jeder Sprache zu beschreiben, die sich außerhalb der verbalen Positionen befinden, ohne dass dabei immer feinere Gliederungen bis hin zu einer Unübersichtlichkeit führen würden. Es ist daher als ein Basismodell anzusehen, welches bei einzelsprachenspezifischen Problemen erweitert werden kann bzw. muss, ohne dass dies die wegbereitende Arbeit von Wöllstein und Zepter (2015) in irgendeiner Form schmälert oder das Grundgerüst infrage stellt.

Unter 3.4.2 wurde gezeigt, dass die Einführung eines Subjektfeldes für die germanischen Sprachen eine notwendige und zweckmäßige Erweiterung darstellt. Dass diese Erweiterung für das Norwegische nicht ausreicht und dass es im Zusammenhang mit Adverbialen zu Problemen kommen kann, wurde unter 3.4.3 thematisiert (vgl. Abbildung 3.28). In Anlehnung an die norwegische Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) wird nun ein Vorschlag präsentiert, wie das Gelisa-Basismodell für norwegischspezifische Belange erweitert bzw. das SF feiner untergliedert werden könnte. In Abbildung 3.29 wurde hierfür das norwegische Modell dem Gelisa-Modell gegenübergestellt, um noch einmal optisch hervorzuheben, an welchen Stellen die Einteilungen vergleichbar bzw. schwierig miteinander vereinbar sind.

Die Felderterminologie in Abbildung 3.29 basiert jedoch nicht auf der norwegischen Referenzgrammatik, sondern auf Askedal (1986), um, wie erwähnt, erst gar keine potenziellen Verwechslungen aufkommen zu lassen (vgl. das MF bei Faarlund et al. (1997) und im Gelisa-Modell, die in keiner Weise miteinander vergleichbar sind). Die farbliche Unterteilung dient der besseren Lesbarkeit und soll nicht dazu verleiten, farblich gleich gekennzeichnete Felder in den verschiedenen Modellen als komplett deckungsgleich einzuordnen. Beispielsweise müsste die LVK auf der Grenze zwischen Nexus- und Inhaltsfeld angeordnet werden und nicht als ein Teil des Inhaltsfeldes betrachtet werden (beide grün). Auch die Position der LSK (blau) als Satzmarkiererposition ist kaum auf das norwegische Modell übertragbar, da Subjunktionen im norwegischen Modell im VF (rot) platziert werden. Nichtsdestotrotz sind LSK und LVK, wie die Abbildung zeigt, auch für das Norwegische und für den Sprachvergleich zweckmäßig und notwendig.

Eine Erweiterung wurde für das SF vorgenommen. Ähnlich der Möglichkeit, das Mittelfeld für die Wackernagelposition feiner zu gliedern (vgl. Abbildung 3.26, oben) oder die RVK in Ober- und Unterfeld zu teilen (vgl. 6.2.3, Abbildung 6.11), wird an dieser Stelle eine Aufteilung des SF in a1, n und a2 vorgeschlagen. Diese Modifikation integriert Elemente des norwegischen Modells nach Faarlund et al. (1997) in das Gelisa-Basismodell (Wöllstein & Zepter 2015) und kann somit der variablen Adverbialstellung im norwegischen

Nexusfeld Rechnung tragen. Die v/V-Positionen des Nexusfeldes sind durch die LSK und LVK repräsentiert, sodass nicht etwa das komplette Nexusfeld in das Gelisa-Modell eingesetzt, sondern dass die norwegischen Positionen a1, n und a2 unter Berücksichtigung der bestehenden Gelisa-Felder und Erhaltung des sprachvergleichenden Charakters in das Basismodells integriert wurden.[107]

Zuletzt sei angemerkt, dass es meines Erachtens eine Auslegungsfrage ist, wie weit das norwegische Modell reichen sollte. Würde sich der Auffassung Askedals (1984) angeschlossen, dass das Norwegische aufgrund eines fehlenden rechten Rahmenelementes gar keine Extraposition kenne, müsste das Modell früher (mit Ende der grünen Hinterlegung) aufhören. Würde sich jedoch an Hansen (2006) angelehnt, dann müsste es hinter dem Inhaltsfeld vergleichbar wie bei dem Gelisa-Modell noch Raum geben, da er hingegen mit einer Extraposition außerhalb des eigentlichen Schemas rechnet. Diesem Standpunkt wurde mit der gestrichelten Linie Rechnung getragen.

---

107 Es sei hier noch einmal an die Ausnahme aus Faarlund et al. (1997: 881 f.) erinnert, demnach auch unbetonte Pronomen in Objektfunktion unter bestimmten Umständen im Nexusfeld (bei Faarlund et al. Mittelfeld) stehen: *Jeg så* ***den*** *ikke* (*Ich sah ihn/den nicht*) (vgl. auch Fußnote 92). In solchen Fällen müsste dann ein Objekt in das SF eingeordnet werden. Terminologisch ist das etwas ungünstig. Es wäre daher eine Möglichkeit, auch die Bezeichnung <u>Subjekt</u>feld zu überdenken. Da aber in den allermeisten Fällen auch nur das Subjekt dort stehen kann und dieses Feld eben aufgrund dieser Tatsache als <u>Subjekt</u>feld hervorgehoben werden soll, ist es bedeutend, diese Bezeichnung beizubehalten, und sinnvoller, gegebenenfalls Ausnahmen wie die unbetonten norwegischen Pronomen in Bezug auf ihre syntaktische Funktion speziell zu vermerken.

Schema A							
Vorfeld	**Nexusfeld**				**Inhaltsfeld**		
F	**v**	**a1**	**n**	**a2**	**V**	**N**	**A**
Hun	hadde				kjøpt	den boken	til Knut i går
Hun	hadde		ikke		kjøpt	den boken	til Knut i går

Schema B							
Verbindungsfeld	**Nexusfeld**				**Inhaltsfeld**		
f	**a1**	**n**	**a2**	**v**	**V**	**N**	**A**
fordi		hun		hadde	kjøpt	den boken	til Knut i går
fordi		hun	ikke	hadde	kjøpt	den boken	til Knut i går

VF	LSK	SF			LVK	MF	RVK	RSK	NF
		a1	**n**	**a2**					
Hun Sie	hadde hatte				kjøpt	den boken til Knut i går Knut das Buch gestern	gekauft		
Hun Sie	hadde hatte			ikke	kjøpt	den boken til Knut i går Knut das Buch gestern nicht	gekauft		
	fordi weil		hun sie		hadde kjøpt	den boken til Knut i går Knut das Buch gestern	gekauft hatte		
	fordi weil		hun sie	ikke	hadde kjøpt	den boken til Knut i går Knut das Buch gestern nicht	gekauft hatte		

Abbildung 3.29: Gegenüberstellung des norwegischen und des Gelisa-Basismodells, Erweiterung des SF für das Norwegische

Somit zeigt der Erweiterungsvorschlag in Abbildung 3.29, wie die Problemfälle aus dem Norwegischen (Abbildung 3.28) gelöst werden können. Allgemeiner betrachtet wird damit auch gezeigt, dass einzelsprachliche Phänomene zwar eine Herausforderung darstellen können, das Gelisa-Basismodell aber durch Erweiterungen für die jeweiligen Zwecke modifiziert werden kann. Die dargestellte Erweiterung des SF könnte beispielsweise auch für das Englische hilfreich sein, wobei dann aber noch zusätzliche Lösungsvorschläge erarbeitet werden müssten (Abbildung 3.30), was wiederum Raum für diejenigen bietet, die mit dem Sprachenpaar Deutsch-Englisch oder Skandinavisch-Englisch arbeiten, jedoch hier nicht weiter vertieft wird.

VF	LSK	SF			LVK	MF
		a1	n	a2		
			She	obviously	had done	it before
In the meantime,			she		had ?**obviously** been	in contact with him

Abbildung 3.30: Problemfälle für das Englische nach vorgeschlagener SF-Erweiterung

Eine weitere Möglichkeit, um die SF-Problematik zu lösen, wäre es, einfach die Terminologie des SF zu ändern und es sich begrifflich so weit offen zu halten, dort mehrere Konstituenten platzieren zu können – beispielsweise in Anlehnung an das Vbf-Modell in vorderes und hinteres Satzfeld (MF).[108] Dies könnte auf der einen Seite zwar den Nachteil bringen, dass formuliert werden müsste, welche Konstituenten dies sein können. Auf der anderen Seite könnte diese Variante für den Lerner aber auch weniger ‚abschreckend' (komplex) erscheinen, als mit weiteren Positionen innerhalb des SF zu operieren. Eine Entscheidung könnte den Lernern auch selbst überlassen werden, da das Modell ja zu einem ‚entdeckenden Lernen' motivieren möchte und eine vermeintliche Schwachstelle somit auch das Tor zur Reflexion und zu weiteren Unterrichtsmöglichkeiten bietet.

3.5 Zusammenfassung

Im Lichte einer langen Tradition der topologischen Felder im germanistischen sowie skandinavistischen Raum wurden prominente Varianten des Feldermodells ausgewählt und vorgestellt. Für das uniforme Grundmodell wurde sich auf die Arbeit von Wöllstein (2010) gestützt und mit dem Differenzmodell nach

108 Es wäre auch denkbar, die vorgeschlagene Feingliederung ebenfalls auf das Vbf-Modell zu übertragen, wobei das für dieses Modell keinesfalls eine Notwendigkeit, sondern lediglich eine Option darstellen würde.

Höhle (1986) die Auffassung repräsentiert, die Satzmarkiererposition und somit den grundlegenden Unterschied zwischen Haupt- und Nebensätzen bereits im Modell hervorzuheben. Insgesamt ähneln sich die Modelle aber deutlich und gelten in der Germanistik als die zwei gängigsten Varianten.

Auf skandinavistischer Seite wurde zunächst das Modell nach Diderichsen (1962) erläutert, das seit jeher als Grundstein für die topologische Beschreibung aller festlandskandinavischen Sprachen gilt. Mit Hansen (1970, 2006) wurde dann ein weiterer Vertreter aus dem dänischen Raum gewählt, der die Theorie Diderichsens über die letzten Jahre weiterentwickelt hat. Dass eine Felderanalyse auch für einen Sprachvergleich nutzbar gemacht werden kann, hatte bereits Diderichsen (1943) angedeutet, doch wurde mit Askedal (1986) eine Arbeit vorgestellt, welche eine topologische Analyse auf theoretischer Grundlage nicht nur rechtfertigt, sondern außerdem auf die beiden relevanten Sprachen Deutsch und Norwegisch eingeht. Nachfolgend wurde anhand der Darstellung aus der norwegischen Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) gezeigt, dass die Theorie – vergleichbar mit dem uniformen Grundmodell im Duden (2006, 2016) – Eingang in das gängige Nachschlagewerk der modernen norwegischen Sprache gefunden hat, wobei Faarlund et al. (1997) ihre Darstellung überdies für norwegischspezifische Stellungen der Adverbiale erweitert haben.

Anschließend richtete sich der Fokus auf die beiden kontrastiven Modelle (Vbf-Modell (Ørsnes 2009), Gelisa-Modell (Wöllstein & Zepter 2015)), die als didaktische Werkzeuge für den Unterrichtsversuch dieser Studie (Kapitel 6) ausgewählt und für das Sprachenpaar Deutsch-Norwegisch nutzbar gemacht wurden. Hierbei zeigte sich, dass sich die kontrastiven Modelle sowohl mit der germanistischen als auch der skandinavistischen Tradition vereinen lassen, wobei aber auch Problemfälle aufgezeigt wurden, bei denen die Modelle an ihre Grenzen stoßen können. Aus didaktischer Sicht und in Bezug auf die Arbeit mit den norwegischen DaF-Studenten in diesem Projekt stellte sich in erster Linie das Subjektfeld des Gelisa-Modells als etwas problematisch heraus, sodass zum Abschluss dieses dritten Kapitels ein Lösungsvorschlag präsentiert wurde, dieses Feld für die speziell norwegischen Belange und in Anlehnung an die Gliederung der norwegischen Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) feiner zu unterteilen. Das Modell sollte daher aber keineswegs als unzulänglich abgetan, sondern eher als ein Basismodell angesehen werden, was sein Potenzial keinesfalls schmälert, sondern dafür genutzt werden kann, sprachspezifische Generalisierungen weiter herauszuarbeiten und gegebenenfalls im Unterricht zu thematisieren.

An dieser Stelle wurde somit die theoretische Grundlage geschaffen, die im Teil II dieser Arbeit ihren Weg in die Praxis finden wird. Im nachfolgenden

vierten Kapitel werden zunächst Beispiele präsentiert, wie im deutsch- und skandinavischsprachigen Raum bereits gezeigt wurde, wie eine Felderanalyse für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann, bevor dann im sechsten Kapitel die eigene Didaktisierung vorgestellt wird.

4 Sprachen lehren und lernen mithilfe von Feldermodellen

4.1 Einleitung

Das didaktische Potenzial, das kontrastive Feldermodelle für das Sprachenpaar Deutsch-Norwegischen mitbringen, wurde im vorherigen Kapitel zur Theorie der topologischen Felder bereits erwähnt. Bevor jedoch im Genaueren auf dieses Potenzial zurückgekommen wird, um zu begründen, warum und letztendlich auch wie die Modelle in die eigene Didaktisierung Eingang erhalten haben, wird der Blick zunächst auf Arbeiten Anderer gerichtet, die als wesentliche Erfahrungswerte aus der Praxis herangezogen werden können. Hierbei handelte es sich in erster Linie um die Verwendung einsprachiger Modelle, da es für die kontrastiven Modelle (Gelisa- und Vbf-Modell, vgl. 3.4.1–2) zum jetzigen Zeitpunkt und meines Wissens wenig bis keine Erfahrungswerte zu verzeichnen gibt. Gemeint sind damit wissenschaftliche und publizierte Studien, welche die Verwendung dieser Modelle im Unterricht evaluieren. Dies schließt keinesfalls aus, dass praktizierende Lehrkräfte die Vorschläge von Wöllstein und Zepter (2015) und/oder Ørsnes (2009) in ihrem Unterricht nicht bereits ausprobiert oder möglicherweise fest integriert haben, ohne dass es dazu Publikationen gäbe.

Im Folgenden werden Beispiele vorgestellt, welche die Feldermodelle für unterschiedliche Lernergruppen und Zielsprachen aufbereitet und in verschiedenen Kontexten verwendet haben. Hierbei können aber gerade auch unterschiedliche Blickwinkel und Annäherungen das eigene Konzept mit wertvollen Impulsen bereichern. Empirische Studien gibt es auch zu den einsprachigen Modellen wenige. Vorschläge zu ihrer Verwendung werden vorzugsweise gemeinsam mit einer Präsentation des Modells angedeutet,

jedoch nicht zwingend auch detailliert ausgearbeitet. Bei der Sichtung der Forschungsliteratur wurden vier Arbeiten gefunden und ausgewählt, die aufgrund ihrer Ausführlichkeit, ihrer Erfahrungswerte bzw. der Verwendung verschiedener Modelle für die eigene Arbeit von Relevanz sind. Es handelt sich um zwei empirische Studien, einen Didaktisierungsvorschlag und ein Unterrichtskompendium.

Zunächst wird der Unterrichtsversuch von Christ (2015) vorgestellt, der eine der wenigen empirischen Studien zur Verwendung der Felderanalyse im Unterricht darstellt. Christ zeigt zudem, dass trotz der häufig präferierten Variante des uniformen Grundmodells (vgl. 3.2.1) auch das Differenzmodell nach Höhle (1986) (vgl. 3.2.2) ohne Weiteres für den Unterricht aufbereitet werden kann. Weitere Erfahrungswerte bietet die Studie von Lohiniva (2017), welche sie im DaF-Unterricht an einer Schule in Finnland durchgeführt und in ihrer Masterarbeit beschrieben hat. Diese Arbeit weist besonders im methodischen Design die größten Parallelen zum vorliegenden Projekt auf.

Nachfolgend wird als weiteres Beispiel die Arbeit von Granzow-Emden (2014) betrachtet, weil diese in erster Linie als didaktischer Vorschlag für Lehrkräfte gedacht ist und besonders gut auf den DaF-Unterricht übertragen werden kann. Auch wenn dieser Beitrag selbst keine empirischen Daten präsentiert, stellt er das didaktische Potenzial der Felderanalyse ausführlich dar und kann somit zu empirischen Studien ermutigen.

Gerade aber auch im skandinavischen Raum ist die Felderanalyse zu einem festen Bestandteil der Sprachbeschreibung geworden. Unter 3.3 wurde bereits dargelegt, wie das Ursprungsmodell nach Diderichsen (1962) die Satzanalyse der dänischen und norwegischen Grammatik geprägt hat. So ist es nachvollziehbar, dass das Modell auch für die skandinavischen Sprachen Einzug in den Unterricht gehalten hat. Dies zeigt Rasmussen (2016) in einem Kompendium, welches er für den Dänischunterricht deutschsprachiger Skandinavistikstudenten erstellt hat. Dieser Beitrag wurde ausgewählt, weil er ebenso wie die Didaktisierung im vorliegenden Projekt für den Fremdsprachenunterricht auf universitärem Niveau konzipiert wurde und weil er sozusagen die Zielgruppe der anderen Seite betrachtet, nämlich deutsche Dänischstudenten anstelle von norwegischen Deutschstudenten.

Abgerundet wird dieses Kapitel mit einer Diskussion darüber, welche von den hier präsentierten Vorschlägen und Anregungen sich für die eigene Didaktisierung (Kapitel 6) eignen können, wobei auch die Erfahrungswerte der empirischen Studien für das Studiendesign herangezogen werden. Da es für das Gelisa- und das Vbf-Modell meines Wissens und wie erwähnt keine publizierten Erfahrungswerte zu verzeichnen gibt, wird an dieser Stelle nochmals auf

die didaktischen Ideen der grundlegenden Arbeiten von Wöllstein und Zepter (2015) und Ørsnes (2009) (vgl. 3.4) zurückgekommen und diese mit den unter 2.4 bereits vorgenommenen Rückschlüssen zum Thema der Sprachbewusstheit und Visualisierung in Verbindung gebracht.

Die herangezogenen Arbeiten in diesem Kapitel stellen eine breite Auswahl dar, die für dieses Projekt von Relevanz ist. Die Auswahl darf nicht dahingehend interpretiert werden, dass es keine weiteren didaktischen Aufbereitungen gäbe. Bevor im Folgenden näher auf diese Arbeiten eingegangen wird, wird zunächst gezeigt, in welchen Bereichen (Schule, Universität, muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht) das Modell bereits Einzug gehalten hat bzw. wo es nicht zu finden ist.

4.2 Feldermodelle in Lehr- und Nachschlagewerken

Wenn in Betracht gezogen wird, dass das Feldermodell in der theoretischen Linguistik sowohl im deutschsprachigen Sprachgebiet als auch in Skandinavien einen festen Stellenwert erlangt hat (vgl. Kapitel 3), kann weiter untersucht werden, in welchen Bildungsbereichen (Schule, Universität) und für welche Zielgruppen (Muttersprachler, Fremdsprachenlerner) es angewendet wird. Eine Stichprobenanalyse verschiedener Lehrwerke und Grammatiken zeigt, dass das Modell in vielen Bereichen häufig und in anderen gar nicht repräsentiert ist.[109]

Die Felderanalyse für das Deutsche findet sich in vielen DaF-Lehr- und Nachschlagewerken und bietet seit Langem eine bekannte Stütze, um die deutsche Satzstruktur für fremdsprachliche Deutschlerner zu beschreiben. Als Nachschlagewerk kann hier beispielsweise auf Fleer (2012) verwiesen werden. Ein Lehrwerk, das sich beim Thema der Satzstellung explizit am Feldermodell orientiert und seine Darstellung darauf aufbaut, ist beispielsweise das DaF-Lehrwerk *Delfin* (Aufderstraße et al. 2002). Es können aber auch Gegenbeispiele genannt werden, wie die Darstellungen von Helbig und Buscha (2001) sowie Reiten (2013), in denen das Modell nicht zu finden ist. Helbig und Buscha (2001) können daher vor allem einen wesentlichen Input für die Kontrollgruppe

---

109 Wenn bei der folgenden Darstellung mitunter der Eindruck entstehen könnte, es werden das deutsche und skandinavische Modell nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt, weil nur von dem Modell die Rede ist, so muss hier betont werden, dass die Darstellung ganz allgemein einen Überblick darüber schaffen soll, wo sich eine Feldergliederung, ungeachtet der Zielsprache und des Verwendungszweckes, überhaupt anbieten könnte oder zu finden ist.

(K-Gruppe) bieten, da sie zeigen, dass das Thema der Wortstellung eben auch anders beschrieben werden kann als mit einer Feldergliederung des Satzes.[110] Dasselbe gilt für Reiten (2013), dessen kontrastive und explizit auf norwegische Muttersprachler ausgerichtete Grammatik ohne ein Feldermodell auskommt.

Auch für das Fach Deutsch an deutschen Schulen sind in den letzten Jahren vermehrt Vorschläge aufgekommen, das Feldermodell in den Unterricht zu integrieren (vgl. auch Froemel 2020)[111]. Der Sammelband *Das topologische Modell für die Schule* (Wöllstein 2015) fasst eine Reihe Beiträge zusammen und zeigt Möglichkeiten auf, verschiedene Themen mithilfe des Modells zu beschreiben und für den Unterricht aufzubereiten. Hübl und Steinbach (2015) zeigen beispielsweise, wie das Feldermodell nicht nur auf den Satz, sondern auch auf die kleinere Einheit der NP angewendet und so als Hilfestellungen zur Vermittlung der satzinternen Großschreibung herangezogen werden kann. Bredel (2015) legt dar, wie das Modell genutzt werden kann, um orthografische Herausforderungen wie die Getrennt- und Zusammenschreibung oder die korrekte Verwendung von Kommata erklären zu können. Byrant (2015) geht explizit auf die Darstellung deutscher Relativsätze im Feldermodell ein, was auf den ersten Blick besonders relevant für das vorliegende Projekt erscheinen könnte, da Relativsätze auch im eigenen Unterricht behandelt werden (vgl. 6.2.2). Jedoch ist gerade die Gegenüberstellung der deutschen und norwegischen Strukturen innerhalb eines sprachenübergreifenden Feldermodells das Kernthema des eigenen Projektes, sodass auch auf Byrants (2015) Arbeit, die sich ‚nur' auf ein einsprachiges, deutsches Modell bezieht, nicht weiter eingegangen wird. Die Beiträge aus dem Sammelband (Wöllstein 2015) werden hier dennoch genannt, weil sie aufzeigen, welche weiteren und möglicherweise auch nicht direkt ersichtlichen Unterrichtsinhalte mithilfe des Modells erarbeitet werden können.

In Norwegen zeichnet sich derweil ein anderes Bild. Zwar wird vom neuen Lehrplan für Fremdsprachen ebenfalls ein „entdeckendes Lernen anderer Sprachen (*en utforskende tilnærming til andre språk*)" (Udir 2020a: o. S.,

---

110 Helbig und Buscha (2001) bedienen sich beispielsweise vermehrt Nummerierungen oder dem Kursivdruck der Verben, um den verbalen Rahmen hervorzuheben.

111 Froemel (2020) präsentiert eine ausführliche Arbeit zu dem von ihm entwickelten Propädeutischen Satztopologiemodell. Sein Konzept konnte zum Zeitpunkt der Projektplanung noch nicht berücksichtigt werden, muss aber als neuere Arbeit zum praktischen Nutzen der Feldermodelle erwähnt werden. Seine Arbeit fokussiert mit einem breiten theoretischen Rahmen ebenfalls auf den Brückenschlag zum Unterricht, enthält jedoch keine Erfahrungswerte aus der Praxis.

eigene Übersetzung) gefordert, wie es auch die Befürworter der Felderanalyse für den deutschen Schulunterricht als positive Eigenschaft bei der Arbeit mit dem Modell hervorheben. Es sind jedoch noch keine Stimmen laut geworden, die – vergleichbar mit den Forderungen in Deutschland (vgl. Wöllstein 2015) – auch für den norwegischen Schulunterricht eine Einbeziehung des Modells fordern.[112] Eine Prüfung der Lehrwerke *Fabel 8–10* (Drivflaadt et al. 2013; Fostås et al. 2014; Fostås et al. 2015) sowie die Grammatik des Lehrwerkes *Saga* (Lien 2013) für die Klassenstufen 8–10 ergab, dass das Feldermodell auch in der Mittelstufe (*ungdomsskole*) kein Unterrichtsthema für den Muttersprachenunterricht darzustellen scheint. Dasselbe gilt auch für das Lehrwerk *Moment* (Fodstad et al. 2014, 2015, 2016) der weiterführenden Schule (in etwa vergleichbar mit der gymnasialen Oberstufe in Deutschland). Es wurden keine Schulbücher gefunden, die ein Feldermodell zur Veranschaulichung heranziehen. Anhand des Buches *Grip teksten* (Dahl et al. 2013) für das erste Jahr der Oberstufe zeigt sich aber auch, dass im Besonderen der Sprachvergleich und eine wissenschaftlich geprägte Sprachbeschreibung (SVO- vs. SOV-Sprachen) Einzug in die Lehrwerke gehalten haben. Schulbücher orientieren sich am Lehrplan und auch für das Fach Norwegisch sind Sprache als System und die sprachliche Vielfalt in Norwegen ein Kernthema (vgl. Udir 2020b). Insofern würde sich ein sprachenübergreifendes Modell wie das Gelisa-Modell (Wöllstein & Zepter 2015) auch für den Schulunterricht in Norwegen anbieten.

Für den schulischen DaF-Unterricht ergibt sich ein ähnliches Bild. In den ausgewählten gängigen Lehrwerken *Los geht's* (Schulze 2017), *Weiter geht's* (Schulze 2020), *Leute 8–10* (Biesalski et al. 2017, 2018a, 2018b), *Echt! 1* (Gundersen-Røvik et al. 2020) und *Klasse! 1* (Gundersen-Røvik & Braaten 2020), die sowohl für die Mittelstufe als auch für die weiterführende Schule und unter Berücksichtigung verschiedener Schwierigkeitsstufen konzipiert sind, wird das Thema Satzstellung nicht mithilfe des Feldermodells behandelt. Jedoch behandelt das Lehrwerk *Leute* die Satzklammer mit sogenannten Hamburger-Sätzen, bei denen Patty und mögliche andere Zutaten durch die Brotscheiben (vgl. LSK und RSK) gehalten werden. Von solchen Überlegungen bis hin zu einer Felderanalyse ist es gewiss kein weiter Weg mehr und wie etwa bei Hübl und Steinbach (2015), die eine topologische, bildliche Darstellung der

112 Rückmeldungen norwegischer Lehrkräfte bestätigen, dass sich der Grammatikunterricht in der Oberstufe vorzugsweise auf das Neunorwegische (*Nynorsk*), die zweite offizielle Sprache des Landes, beschränke und die Felderanalyse kein Unterrichtsthema darstelle sowie den Lehrkräften in der Regel nicht bekannt sei.

NP mit einer Stadt aus Stadttor, Wohnhäusern und Rathaus vorschlagen, lassen sich hier ähnliche Überlegungen erkennen. Das heißt, es lassen sich solche spielerischen Visualisierungen relativ einfach mit dem Modell verbinden.

Die Norweger kommen zumeist erst auf höherem Niveau mit dem Modell in Kontakt, sei es im Germanistik- oder Skandinavistikstudium.[113] Im Fach Nordistik wird dem skandinavischen Modell nach Diderichsen (1962) in allgemeinen Einführungen viel Raum gegeben (vgl. Lie 2003; Kuldbrandstad & Torodd 2016). Dies ist in etwa vergleichbar mit dem Platz, den das deutsche Modell in Einführungen in die Syntax der Germanistik einnimmt (vgl. Pittner & Berman 2004; Dürscheid 2007). Ebenso in einschlägigen Nachschlagewerken findet sich das Modell. Die unter 3.3.2 erläuterte Darstellung der norwegischen Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997) ist dafür nur ein Beispiel. Auch in anderen Grammatiken wie in *Norsk Grammatikk* (Hrsg. Askedal et al. 2017) ist das Feldermodell repräsentiert.

Zuletzt wurde untersucht, ob sich das skandinavische Modell auch in Lehrwerken für Norwegisch als Fremdsprache finden lässt. Hierbei hat die Stichprobenrecherche ergeben, dass dies durchaus der Fall ist, jedoch erst in höheren Kompetenzstufen. Die Lehrwerke *Mot målet* (Flom & Ryen Søberg 2011) und *Norsk er gøy* (Niedzielska 2017), die für das Niveau A1–A2 ausgerichtet sind, verwenden das Modell nicht. *Stein på stein* (Ellingsen & Mac Donald 2015a) sowie *Her på berget* (Ellingsen & Mac Donald 2015b) für das Niveau B1–B2 hingegen behandeln die Satzstellung mithilfe von Vor-, Mittel- und Schlussfeld (vgl. die norwegische Referenzgrammatik (Faarlund et al. 1997), siehe auch Kapitel 3.3.2). Auch die Grammatik für Norwegisch als Fremdsprache von

113 Es sei der Auswertung (Kapitel 7) hier vorausgenommen, dass die meisten Teilnehmer das Modell für das Deutsche bereits kannten. Im Nachhinein ist es schwierig, zu ergründen, woher diese Kenntnis stammte. Es gibt meines Erachtens kein standardisiertes Einführungswerk in die germanistische Linguistik für Norweger und oftmals präsentieren Lehrkräfte in ihren Vorlesungen Auszüge aus verschiedenen deutschen Lehrwerken (beispielsweise aus dem Duden, dessen Darstellung (2006, 2016) auch für die eigene Arbeit (vgl. Kapitel 6) häufig herangezogen wurde) oder benutzen eigens angefertigte Vorlesungsskripte. Weiter besteht die Möglichkeit, dass die Teilnehmer das Modell durch DaF-Lehrwerke (vgl. beispielsweise *Delfin* (Aufderstraße et al. 2002)) kannten, die sie in Sprachkursen außerhalb des Studiums, bei einem Austauschprogramm oder während eines studienvorbereitenden Einführungskurses vermittelt bekamen. Keiner gab hingegen an, das Modell aus der Schule zu kennen.

Golden et al. (2014) vermittelt Lernern des Norwegischen die Satzstellungsregularitäten mithilfe der Feldergliederung.

Nachdem das Modell nun in vielen Lehrwerken gefunden und in den vergangenen Jahren eine Reihe von Didaktisierungsvorschlägen ausgearbeitet wurde, fehlt es vor allem an empirischen Studien, die das vermeintliche Potenzial einer Felderanalyse auch in und nach der Anwendung evaluieren. Neben den Beispielen von Christ (2015) und Lohiniva (2017), auf die im Folgenden eingegangen wird, kann noch die Arbeit von Döring (2007) genannt werden, die einen Projektvorschlag liefert, wie mit dem Feldermodell im Unterricht gearbeitet werden kann. Einen besonderen Fokus legt sie auf das mehrkanalige Lernen, indem sie ein induktives Vorgehen mithilfe von Visualisierung und einer konkreten Greifbarkeit faktischer (Satz-)Bausteine vorschlägt. Da sie ihren Ansatz aber nur einmal mit einer Schülergruppe getestet hat und diese Erfahrungswerte in ihrer Darstellung nicht darlegt, verbleibt ihre Arbeit eine Anregung zu empirischen Studien versehen mit praktischen Didaktisierungsvorschlägen.

4.3 Feldermodelle für den Unterricht

Nachdem eine Übersicht erstellt worden ist, die zeigt, dass das Feldermodell in den verschiedensten deutschen und norwegischen Lehrwerken repräsentiert ist, kann mit Recht geschlussfolgert werden, dass ihm ein großer Bekanntheitsgrad zukommt. Hierbei müssen jedoch zwei wesentliche Punkte betont werden. Erstens sagt die Existenz des deutschen sowie des skandinavischen Modells in den genannten Grammatiken und Lehrwerken noch nichts darüber aus, ob und wie eine Felderanalyse auch im Unterricht praktiziert wird. Zweitens scheint es eine kontrastierende Darstellung mit einem sprachenübergreifenden Feldermodell meines Erachtens (noch) nicht zu geben – wird von Wöllstein und Zepter (2015) sowie Ørsnes (2009) abgesehen, für deren Modelle wiederum Erfahrungswerte aus der Praxis fehlen. Da jedoch auch Erfahrungswerte und didaktische Vorschläge zu einem einsprachigen Modell bedeutende Impulse für die eigene Studie liefen können, wird im Folgenden zunächst auf die Arbeiten von Christ (2015), Lohiniva (2017), Granzow-Emden (2014) und Rasmussen (2016) eingegangen.

4.3.1 Unterrichtsversuch von Christ (2015)

Durch einen Unterrichtsversuch mit einer 10. Klasse eines deutschen Gymnasiums zeigt Christ (2015), dass das topologische Modell den strukturellen Blick der Schüler auf ihre eigene Sprache schärfen kann. In einem Unterrichtsblock

von insgesamt acht Stunden[114] lässt er die Schüler in einem induktiven und teils spielerischen Verfahren das Modell eigenständig entdecken. Es wird mit Satzgliedern gepuzzelt und eine russische Matrjoschka-Puppe[115] fungiert als physisch greifbare Metapher für die Verschachtelung der rekursiven Einbettung, die ferner auch durch ineinander verschachtelte Kästchen verdeutlicht wird. Syntaktische Funktionen werden thematisiert, Platzierungen visualisiert und Felder zusammen mit farblichen Markierungen für den Satzrahmen hervorgehoben. Die Verdrängung des finiten Verbs durch eine Subjunktion wird mithilfe faktischer Bewegungen dargestellt. Hierfür geht ein Schüler mit dem auf ein Poster gedruckten finiten Verb an das Ende der Tafel/des Satzes. Die Schüler leiten eigenständig Regeln ab und erarbeiten sich die Felderstruktur unter Hilfestellung des Lehrers selbst. Dabei zielt Christ (2015) darauf ab, seine Schüler zu „Sprachforschern" zu machen (vgl. ebd.: 54).

Durch diese Vorgehensweise, angepasst an das Alter und den Leistungsstand der Schüler, spricht Christ (2015) mehrere Lernstile an (visuell und kinästhetisch bzw. motorisch/haptisch)[116]. Dies zeigt, welche vielfältigen didaktischen Perspektiven mithilfe des Modells realisiert werden können. Christ (2015) benutzt in diesem Zusammenhang die Metapher der ‚strukturellen Brille', welche er seinen Schülern aufsetzt. Die Topologie beschreibt er als „niedrigschwelliges Analyseinstrumentarium […], das in der Visualisierung der Abhängigkeiten innerhalb komplexer Sätze seine größte Erklärungskraft entfaltet" (ebd.: 46).

Als Vertreter der Differenzhypothese, die besagt, dass die Komplementiererposition den grundlegenden Unterschied zwischen Haupt- und Nebensätzen berücksichtigen muss, lehnt sich Christ (2015) an die Darstellung von Höhle (1986) (vgl. 3.2.2). Terminologisch verwendet er jedoch die Begriffe VF statt K, MF statt X und NF statt Y. Vor-, Mittel- und Nachfeld als deutsche Begriffe gestalten sich als zugänglicher für den schulischen Deutschunterricht. Bei der RSK hält Christ (2015) sich aber wieder an Höhle (1986) und verwendet VK. Die grundlegende Position der LSK wird dem Differenzmodell zufolge als FINIT/

114 Es ist davon auszugehen, dass Christ (2015) sich hier auf die in Deutschland übliche Schulstundenlänge von 45 min bezieht.

115 Christ (2015) verweist auf Fabricius-Hansen (1992), von der er diese Metapher übernommen hat.

116 Visuelle Lerner profitieren von Bildern, Farben und Schemata. Kinästhetische Lerner (auch als motorisch und taktil bezeichnet) integrieren bevorzugt Bewegungen und greifbare Objekte in ihren Lernprozess. Eine kurze Begriffserklärung findet sich beispielsweise bei Huneke und Steinig (2013: 24) oder Gass und Selinker (2008: 437).

C[117] bezeichnet. Christ (2015) verbindet dadurch die Ansätze, da er der Ansicht ist, dass die Kontroverse zwischen dem uniformen Grundmodell und dem Differenzmodell (vgl. 3.2.1–2) für seine Zwecke unerheblich sei. Der Einfachheit halber geht er davon aus, dass alle Satztypen (V1, V2, VE) dieselbe Felderstruktur aufweisen, wobei das VF bei V1 und VE-Sätzen leer verbleiben könne (vgl. ebd.: 39). Die Einteilung, mit der er somit in seinem Unterricht arbeitet, gestaltet sich wie in Abbildung 4.1. Sie bezieht sich auf ein einheitliches Muster, hebt aber dennoch die Komplementiererposition hervor.

KOORD	LV	VF	FINIT/C	MF	VK	NF

Abbildung 4.1: Uniformes topologisches Modell nach Christ (2015)

Dass Christ (2015) trotz optischer Verbindung der Modelle ein Vertreter der Differenzhypothese ist, wird vor allem dadurch deutlich, dass er mit seinen Schülern die C-Position für Relativpronomen verwendet.[118] Dies erachtet er als didaktisch sinnvoller. „Damit kann die Generalisierung aufrechterhalten werden, dass Verbendstellung (von VE-Infinitivsätzen ohne *ohne, um* oder *(an)statt* einmal abgesehen) immer durch ein subordinierendes Element in C ausgelöst wird“ (ebd.: 44 f.). Hierbei stützt er sich vor allem darauf, dass diese Sichtweise mit Höhle (1986) und Reis (1985) „nicht eben unbedeutende Vertreter“ (ebd.: 45) habe. Ob das die einzige didaktisch angemessene Annäherung darstellt, lässt sicher Raum für Diskussionen und wird daher unter 4.4 noch einmal aufgegriffen.

Christ (2015) bewertet seine Unterrichtseinheit als „sehr großen Erfolg“ (ebd.: 66) und spricht von einem „sehr hohen Lernzuwachs“ (ebd.: 56). Dies zeigt sich nicht zuletzt bei der nachfolgenden Klassenarbeit[119] zum Thema

---

117 Dass Christ (2015) die Reihenfolge von C und FINIT im Verhältnis zum Modell nach Höhle (1986) umdreht (vgl. Abbildung 3.7, die mit der VE-Stellung beginnt), hängt lediglich damit zusammen, dass er mit seiner Klasse zuerst Hauptsätze erarbeitet und sich die Schüler das Modell Schritt für Schritt selbst zusammengestellt haben (vgl. Christ 2015: 60).

118 Vgl. hierzu auch das Reis'sche Dilemma unter 3.2.2 oder bei Christ (2015: 44 f.).

119 Die Klassenarbeit hat Christ (2015) im Anhang seiner Darstellung beigefügt. Die dortige Aufgabenstellung fordert die konkrete Anwendung des Modells. Solche Aufgaben können jedoch keine Impulse für die eigene Testkonzeption (vgl. 5.5) liefern, da die angestrebte Vergleichbarkeit mit der K-Gruppe voraussetzt, dass die Testaufgaben ohne das Modell lösbar sein müssen.

Topologie, bei welcher der Notendurchschnitt bei 2,53 (Spektrum von 1,5–4) liegt (vgl. ebd.: 56).[120] Vielmehr noch geht es ihm aber hierbei um die Einsichten, die seine Schüler in die Struktur ihrer eigenen Sprache gewinnen konnten. „Zum ersten Mal nahmen sie einen Satz nicht nur als willkürliches Konglomerat von Wörtern wahr, sondern als vorhersehbare Instanz eines Schemas. […] Die Erkenntnis, dass jeder beliebige Aussagesatz nach dem topologischen V2-Schema zu analysieren ist, ist sicher keine geringe“ (ebd.: 66).

Bei der praktischen Arbeit im Unterricht bedient sich Christ (2015) literarischer Texte, um (angelehnt an Höhle 1986) zu zeigen, dass das Modell im Stande ist, „beliebig komplexe Satzgebilde vollständig und befriedigend topologisch zu analysieren“ (Höhle 1986: 332, zitiert nach Christ 2015: 42). Des Weiteren legt Christ seinen Schülern zum Ende der Unterrichtseinheit die Darstellung des topologischen Modells aus Pittner und Berman (2004: 79 ff.) vor, was den von ihm erhofften motivierenden Effekt hat und die große Leistung der Schüler bestätigen kann.[121] „Eigenen Angaben zufolge sagte ihnen der Text in relevanten Punkten nichts Neues. Wir sprechen hier von einem hohen Niveau für eine 10. Klasse“ (Christ 2015: 55). Dieses Positivbeispiel ist ferner auch für das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit relevant, da Christ (2015) zeigt, dass die Brücke von theoretischer Linguistik bis hin zum angewandten Deutschunterricht in der Schule führen kann.

Durch die Darstellung des oben beschriebenen Feldversuchs liefert Christ (2015) einen Beweis für das didaktische Potenzial des topologischen Modells. Er erläutert aber auch ausführlich, worin der Nutzen des Modells für die Schüler liege. Die Kenntnis der syntaktischen Struktur befähige sie zu einem bewussteren Umgang mit Sprache (ebd.: 48). Ebenso für die Lehrkräfte biete das Modell durch seine einfache Zugänglichkeit ein zweckmäßiges Werkzeug für den Unterricht.

---

120 In Deutschland bewegt sich die Notenskala von 1 bis 6, wobei 1 die beste und 6 die schlechteste Note ist.

121 Die Leistung ist insofern als groß zu verstehen, als dass der Text aus Pittman und Berman (2004) für Universitätsstudenten und nicht für Zehntklässler geschrieben wurde. Wenn Christ (2015) von einem motivierenden Effekt spricht, dann ist davon auszugehen, dass auch die Schüler die Herkunft des Textes kannten und durch die Lektüre bestätigt wurden, sich bereits einen Zugang zu wissenschaftlichen Texten erarbeiten zu können. Die Herausforderung für die Schüler bestand demnach in der Komplexität der Darstellung und nicht etwa darin, dass Pittner und Berman (2004) eine eigene Variante des Modells entwickelt hätten.

> Dieser erleichterte Zugang zu syntaktischen Strukturen gilt zum einen im Hinblick auf Lehrkräfte, für die bereits eine kurze Einarbeitung in das Modell einen wesentlichen Mehrwert im Unterricht erzielen wird. Zum anderen aber ist das Modell auch für jüngere Schüler eine hervorragende Möglichkeit, sich der beiden verbalen Säulen systematisch bewusst zu werden. (Christ 2015: 67)

Christ (2015: 48) nimmt bei seinen didaktischen Perspektiven Bezug auf den Lehrplan des Landes Baden-Württemberg, in dem gefordert wird, dass die Schüler nicht nur Einsicht in den Systemcharakter der Sprache erlangen, sondern weiter auch über den Sprachgebrauch reflektieren, ein Sprachbewusstsein[122] entwickeln und durch ein Auseinandersetzen mit ihrer eignen Sprache Bekanntes mit Fremdem, d. h. anderen Sprachen vergleichen können.[123] Hierbei hebt Christ (ebd.: 48) vor allem die „Schablonenhaftigkeit" des Modells hervor, um diesen Forderungen mit seinem Unterrichtskonzept gerecht zu werden.

4.3.2 Das Feldermodell im finnischen DaF-Unterricht (Lohiniva 2017)

Die Arbeit von Lohiniva (2017) weist in Bezug auf Fragestellung und Durchführung die größten Ähnlichkeiten zum vorliegenden Projekt auf, da sie erforscht, „ob sich das topologische Satzmodell generell als ein Lerninstrument für den finnischen DaF-Unterricht eignet; und wenn unter welchen Bedingungen" (ebd.: 2).[124] Dabei ähnelt auch ihre Herangehensweise mithilfe von Lerntagebüchern und Wortfolgetests/Aufsätzen, d. h. eine Verbindung von sowohl qualitativen als auch quantitativen Methoden, der Methodenvielfalt der eigenen Studie (Teil II).[125]

---

122 Der Begriff des Sprachbewusst<u>seins</u> entspricht der Darstellung in Christ (2015). Wie unter 2.4.1 dargelegt wird im Zusammenhang des vorliegenden Forschungsprojekts dem Begriff der Sprachbewusst<u>heit</u> der Vorzug gegeben.

123 Christ (2015) nimmt in seiner Arbeit Bezug auf den Lehrplan des Jahres 2013. Ein Blick in den Lehrplan des Jahres 2016 verrät, dass diese Forderungen nach wie vor in die Leitgedanken zum Bildungswert im Fach Deutsch in Baden-Württemberg einfließen. Der aktuelle sowie vorhergegangene Lehrpläne des Landes sind online einsehbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite [20.10.2022].

124 Ich möchte mich an dieser Stelle bei Anne Lohiniva für den netten Erfahrungsaustausch bedanken.

125 Sowohl Christ (2015) als auch Lohiniva (2017) weisen auf ihre Doppelrolle als Forscher und Lehrkraft hin. Die Doppelrolle samt ähnlichen Herausforderungen, die sich im Zuge der eigenen Studie ergeben, werden unter 5.4 und 5.8 sowie 7.2 diskutiert. Es muss jedoch auch betont werden, dass Christ (2015) und Lohiniva (2017)

Lohiniva (2017) stellt ebenfalls fest, dass sich das Modell vermehrt in der Anwendung und in Anwendungsvorschlägen für den schulischen Deutschunterricht in Deutschland findet, wohingegen es überrasche, dass es in finnischen DaF-Lehrbüchern nicht vertreten sei (vgl. ebd.: 15). Da sich Lohiniva (2017) hierbei offenbar nur auf den schulischen DaF-Unterricht bezieht, kann an dieser Stelle noch einmal angemerkt werden, dass dies meines Wissens auch für die norwegischen Lehrwerke gilt (vgl. 4.2).

Obwohl Lohiniva (2017) für ihren eigenen Versuch mit dem uniformen Grundmodell (vgl. 3.2.1) arbeitet, verweist sie auch auf die kontrastiven Varianten des Vbf- und Gelisa-Modells (vgl. 3.4.1–2). Hierbei vermisst sie in Ørsnes (2009) Darstellung konkrete Beispiele und Vorschläge für die Unterrichtspraxis und bei Wöllstein und Zepter (2015) stellt sie die Frage, ob die Lerner das Modell für ebenso „überschaubar und praktikabel" erachten würden wie ihre Begründer (Wöllstein & Zepter 2015: 249, zitiert nach Lohiniva 2017: 22). Um die Forschung mit fehlenden empirischen Daten zu bereichern, die auch in Finnland fehlten, sieht sie daher von einer kontrastiven Herangehensweise ab. Sie plädiert dafür, dass auch ein einsprachiges Modell „den finnischen DaF-Lernenden ein passendes Werkzeug bieten könnte, die Wortfolge des Deutschen zu erforschen" (Lohiniva 2017: 22).

Ihren Unterricht führt Lohiniva (2017) mit acht Deutschlernern eines finnischen Gymnasiums durch, wobei sie sich an der Herangehensweise von Christ (2015) orientiert (vgl. 4.3.1). Ebenfalls induktiv leiten die Schüler unter ihrer Anleitung das Muster der Feldergliederung selbst ab. Das Feldermodell modifiziert sie hierfür wie in Abbildung 4.2 dargestellt, indem sie die visuelle Stärke der Felder, zusätzlich durch Farben und Formen hervorzuheben versucht.

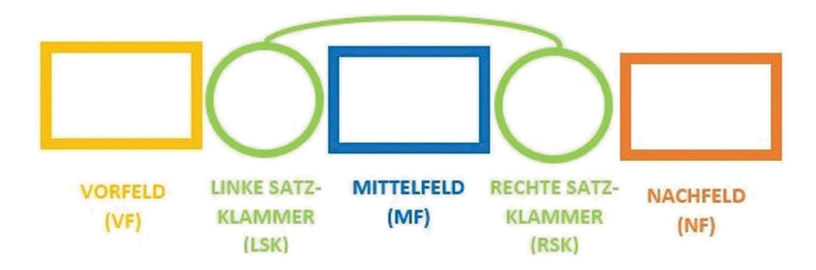


Abbildung 4.2: Modifiziertes topologisches Modell nach Lohiniva (2017: 38)

insofern vor einer möglicherweise größeren Herausforderung standen, da sie – wie sie selbst hervorheben – durch ihre Notenvergabe die Mitarbeit der Schüler und somit das Ergebnis ihrer Studien beeinflusst haben könnten.

Lerntagebücher werden herangezogen, damit die Schüler ihren eigenen Lernprozess regelmäßig evaluieren können, was wiederum der Forderung nach Lernautonomie des finnischen Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe entgegenkommt, der an die in Finnland verbreiteten Prinzipien des Konstruktivismus (vgl. 2.3.4) angelehnt ist (vgl. Lohiniva 2017: 23 ff.). Aufsätze werden vor allem dafür genutzt, herauszufinden, ob die Schüler ihre VF-Besetzung variieren würden, während ein Wortfolgetest (als Prä- und Posttest identisch) dazu dient, eine sprachliche Verbesserung der Schüler durch die Intervention messen zu können.

Lohiniva (2017) kommt zu dem Ergebnis, dass die Stärke des Modells in der visuellen Darstellung liege, was sie zum einen aus den Kommentaren in den Lerntagebüchern ableitet und was sich zum anderen aber auch in der Fragebogenauswertung zeige.[126] In Gruppenarbeit[127] zu den eigenen Aufsätzen wurden die Schüler gebeten, das Modell als ein Kontrollinstrument anzuwenden, was den Kommentaren der Schüler zufolge zum Teil auch funktionierte. Dabei schienen manche Schüler das Modell bereits im Schreibprozess aktiv einzusetzen.[128] Allerdings stellt Lohiniva (2017) weiter fest, dass der Großteil der Schüler keinen direkten Nutzen des Modells für den eigenen Lernprozess sah.[129] Des Weiteren stellte sich bei den Schülern Frustration ein und sie verloren die Motivation, wenn sie komplexere Sätze nicht in das Modell einzuordnen in der Lage waren. Letztendlich schlussfolgert Lohiniva (ebd.: 81), dass den Lernern neben dem deutlichen Ziel des Erlernens der Wortfolge auch das abstrakte Ziel der Sprachbewusstheit deutlich gemacht werden müsse.

Der Wortfolgetest zeigt eine deutliche Verbesserung. Bei einer maximalen Punktzahl von 10 ermittelt Lohiniva (2017) eine Punkteprogression von +5, +2, +1, +2, -1, 0, +3.[130] Hierbei hebt sie im Besonderen hervor, dass die Schüler nun die VF-Besetzung mit einem Adverbial besser beherrschten, sie jedoch keine Änderung bei der Verbstellung in Nebensätzen zeigten, bei denen nach wie vor Schwierigkeiten aufgetreten waren. Lohiniva (2017) spricht weiter von einer

126 Einer ihrer Schüler kommentierte beispielsweise: „damit war es ganz gut zu sehen ob, der Satz und die Grammatik richtig waren“ (Lohiniva 2017: 77).

127 Lohiniva (2017) verwendet den Begriff *Peer-Feedback*, wonach sich die Schüler in Gruppenarbeit gegenseitige Rückmeldungen geben.

128 Dies belegt beispielsweise folgender Kommentar: „Meine[r] Meinung nach hatte man das topologische Satzmodell sehr gut verwendet“ (Lohiniva 2017: 77).

129 Ein Schüler merkte an: „Das topologische Modell ist ganz gut, ich verstehe nur nicht, wie es mit irgendetwas helfen sollte“ (Lohiniva 2017: 80).

130 Ein Schüler fehlte beim zweiten Test.

positiven Entwicklung bei den trennbaren Verben, wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass die Schüler das Verb und damit verbunden das Tempus selbst wählen konnten. Zuletzt bringt sie die Testergebnisse in Verbindung mit der Motivation, die die Schüler zu Beginn der Studie äußerten, und ihren Einstellungen gegenüber dem Modell. Hierbei analysiert Lohiniva (2017) anhand der zwei besten Ergebnisse eine Korrelation zwischen hoher Motivation und positiver Einstellung gegenüber dem Modell, wobei sie aber auch konstatiert, dass anhand der niedrigen Teilnehmerzahl keine verlässlichen Kategorien gebildet werden können.

Nach wie vor waren die Aufsätze der Schüler stark geprägt durch Hauptsätze mit Subjekt im VF, wobei die Wahl dieser Konstruktion beim zweiten Aufsatz sogar noch gestiegen war (76,1 % und 94,2 %). Nebensätze wurden selten gewählt und bereiteten den Schülern weiterhin und wie auch im Wortfolgetest Schwierigkeiten (66,7 % und 50 % inkorrekte Verbstellung). Im Allgemeinen stellt Lohiniva (2017) keine signifikante Entwicklung beim Erlernen der Verbstellung fest.

Lohinivas (2017) Ergebnis ist, dass das Modell im Besonderen die schwächeren Lerner unterstützen könne, jedoch genügend Zeit zum Einüben einzuplanen sei. Unsicherheit führe hingegen zu Demotivation und Frustration. Das größte Potenzial sieht Lohiniva (2017) in der visuellen Darstellung des Modells, wobei es aber allgemein weiterführender Forschung für den (finnischen) DaF-Unterricht bedürfe.

4.3.3 Didaktische Vorschläge nach Granzow-Emden (2014)

Die Darstellung in Granzow-Emden (2014) ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie den schon von Christ (2015: 67) angemerkten „erleichterte[n] Zugang zu syntaktischen Strukturen […] im Hinblick auf Lehrkräfte“ besonders deutlich macht. Nach einer kurzen Darstellung des Modells, die in groben Zügen an das uniforme Grundmodell angelehnt ist (vgl. 3.2.1, Wöllstein 2010), werden eine Übersicht über die didaktische Bedeutung der Feldergliederung (d. h. die grammatischen Erkenntnisse, die sich aus dem Muster ableiten lassen) gegeben sowie einige Vorschläge für den Unterricht präsentiert.

Granzow-Emden (2014) entscheidet sich gegen die Terminologie der Satzklammer, da er es als irreführend erachtet, eine einzelne Position als Klammer (vgl. linke und rechte Satzklammer) zu bezeichnen, weil es sich ja streng genommen nur um ein Feld handle. Er wählt daher die Begriffe linkes und rechtes Verbfeld. Des Weiteren unterscheidet sich seine Darstellung von der in Wöllstein (2010) dadurch, dass er Subjunktionen auf die ersten beiden Felder

verteilt (Abbildung 4.3).[131] „Dass eine Einheit gleichzeitig Vorfeld und linkes Verbfeld besetzen kann, ist so ziemlich die dickste theoretische Kröte bei der Feldgliederung“ (Granzow-Emden 2014: 67). Allerdings sehen weder das uniforme Grundmodell nach Wöllstein (2010) noch das Differenzmodell nach Höhle (1986) diese Kröte vor. Es sei hier auch noch einmal an Christ (2015) erinnert, der sich das Verdrängen des finiten Verbs durch die Subjunktion in didaktischer Hinsicht sogar zunutze macht.

<table>
<tr><th>Vorfeld</th><th>linkes Verbfeld</th><th>Mittelfeld</th><th>rechtes Verbfeld</th><th>Nachfeld</th></tr>
<tr><td>Der 34-Jährige</td><td>wurde</td><td>das Tier
auf der Straße in Neumünster (S.-H.)
einfach nicht mehr</td><td>los,</td><td>nachdem es
…</td></tr>
<tr><td colspan="2">nachdem</td><td>es
ihn</td><td>gesichtet
hatte.</td><td></td></tr>
</table>

Abbildung 4.3: Feldergliederung nach Granzow-Emden (2014: 67)

Wie auch andere Verfechter des topologischen Modells sieht Granzow-Emden (2014) sein großes didaktisches Potenzial in der visuellen und linearen Gliederung des Satzes, „die eine gedankliche Vorstellung und einen sprachlichen Zugriff auf die dabei entstehenden Felder erlaubt“ (ebd.: 78). Er betont auch die Vorteile, die das Modell für das Verständnis für Zeichen- und insbesondere Kommasetzung habe (vgl. hierzu auch Bredel 2015). Weiter plädiert er für eine Zeilengliederung von Konstituenten und Satzgliedern – vorzugsweise im Mittelfeld, was ebenfalls in Abbildung 4.3 deutlich wird. Durch diese weitere Ebene fokussiert die Einteilung nicht nur auf die Verteilung der Konstituenten auf die Felder, sondern auch auf die Anordnung innerhalb der Felder, welches das didaktische Potenzial erweitert und gleichzeitig zu einer Satzgliedanalyse einlädt. Abschließend sei noch die didaktische Bedeutung für das Leseverstehen genannt, „weil man mit den Kenntnissen über den Aufbau des Satzes nicht mehr blind nach Bedeutungen suchen muss, sondern weiß, wo strukturell bedeutsame Verbteile oder Satzglieder gefunden werden können“ (Granzow-Emden 2014: 78).

Zusammenfassend präsentiert Granzow-Emden (2014) verschiedene Varianten der verbalen Klammer und unterteilt hierbei die Folgenden: Präverb-[132],

131 Dasselbe gilt bei Granzow-Emden (2014) auch für Relativpronomen.
132 Mit Präverben meint Granzow-Emden (2014) Hilfsverben.

Modalverb-, Passiv-, Tempus- und *würde*-Klammer (ebd.: 79).[133] Er unterscheidet weiter auch die von ihm so genannten kombinierten Klammern, die auf der rechten Seite (nach Granzow-Emden (2014) im rechten Verbfeld) aus mehreren Verbalformen bestehen (*ist … gefangen worden, kann … gefangen worden sein* etc. (ebd.: 79)). Diese Übersicht bietet sich aufgrund der Systematik und der Beispiele für die Unterrichtsplanung, im Besonderen auch für den DaF-Unterricht, an und stellt weiter die Bedeutung der Verben in den Fokus. „Das Verb ist nicht ‚eine Wortart' neben vier oder neun anderen Wortarten. Es ist *die* Einheit, die den Satz zum Satz macht" (ebd.: 80).

Abschließend gibt Granzow-Emden (2014) einige praktische Hinweise für den Unterricht. Ebenso wie Christ (2015) schlägt er vor, mit Wörtern und Wortgruppen zu puzzeln und außerdem die Lerner hierbei die trennbaren Verben selbst zerschneiden zu lassen, da dies den Erkenntnisprozess unterstütze. Bei einem Verschieben könnten zusätzlich auch Bedeutungsunterschiede eingeübt werden. Abgerundet wird die Darstellung mit Beispielaufgaben (vgl. Granzow-Emden 2014: 82 f.), in denen es darum geht, Sätze in das Modell einzuordnen, aber auch die Funktionen der Felderbesetzung zu bestimmen.

4.3.4 Didaktisierung ‚in die andere Richtung' (Rasmussen 2016)

Wie einleitend bereits erwähnt, wurde Rasmussens Darstellung (2016) ausgewählt, weil dieser zeigt, dass die Felderanalyse nicht nur als ein Werkzeug für den Deutschunterricht, sondern auch für den Unterricht einer skandinavischen Zielsprache herangezogen werden kann.[134] Seine Arbeit ist als Lehrwerk für den Dänisch-als-Fremdsprache-Unterricht auf universitärem Niveau konzipiert und führt die Studenten in die skandinavische Felderanalyse ein.[135] Es handelt sich daher nicht um einen Didaktisierungsvorschlag, sondern um ein konkretes Beispiel dafür, wie ein gesamter Kursverlauf einer Darstellung mithilfe des Feldermodells folgen kann.

---

133 Er rechnet daher nicht mit einem prädikativen Klammerteil im rechten Verbfeld (RSK), wie dies beispielsweise Altmann und Hofman (2008: 74 f.) diskutieren.

134 Ich möchte mich an dieser Stelle bei Jens Rasmussen für den freundlichen Kontakt und die Bereitstellung seiner Arbeit bedanken.

135 Es sei hier noch einmal hervorgehoben, dass sich das Norwegische und das Dänische strukturell so weit ähneln, dass ein dänisches Kompendium auch für den Norwegischunterricht wertvolle Anregungen bieten kann. Außerdem basiert das Feldermodell beider Sprachen auf derselben grundlegenden Arbeit von Diderichsen (1962) (vgl. 3.3).

Zu Beginn richtet sich Rasmussen (2016) direkt an die Lehrkräfte, die das Kompendium in ihrem eigenen Unterricht anzuwenden gedenken. Er verweist explizit auf die grundlegende Arbeit von Diderichsen (1962) und das Werk *Dæmonernes Port* von Hansen (2006), mit denen sich die Lehrkräfte vertraut machen sollten. Besonders die Einteilung der Satzglieder weiche von der klassischen Grammatik ab (vgl. v, n, a unter 3.3.1). Die deutschsprachigen Dänischstudenten haben somit eine andere Herausforderung mit dem skandinavischen Modell als die skandinavischen Muttersprachler, wenn sie sich das deutsche Modell aneignen. Erstgenannte müssen neben der Feldergliederung auf einer weiteren Ebene, der Satzgliedebene, operieren. Dementsprechend beginnt die Darstellung bei Rasmussen (2016) mit den Definitionen von Sätzen (*helsætninger* (*ganze Sätze*), *ledsætninger* (*Gliedsätze*)) und Satzgliedern.

Thematisch ist die Darstellung deutlich angelehnt an Hansen (2006) und behandelt anhand des Modells grundlegende syntaktische Themen wie die Platzierung negierender Glieder, die Extraposition[136] oder die dänische *Der*-Konstruktion (*for tiden købes der få huse* (*momentan werden (es) wenig Häuser gekauft*))[137]. Rasmussens (2016) Anliegen ist es, vor allem die Darstellungen Diderichsens und Hansens (vgl. 3.3.1) für die Lerner zugänglicher zu machen. Hierfür visualisiert er den Stoff durch eine Vielzahl an Beispielen, die in das Schema eingeordnet werden. Jedes Kapitel schließt zudem mit vertiefenden Aufgaben zum jeweiligen Thema ab. Hierbei werden die Lerner damit vertraut gemacht, die Satzglieder verschiedener Beispielsätze funktional zu klassifizieren und immer wieder auch selbst in das Schema einzuordnen. Ein Großteil der Aufgaben basiert ferner auf einer Konstituentenanalyse, indem Sätze gebildet und Wortgruppen permutiert werden sollen. Das Schema und hierbei folglich die Anordnung von v/V, n/N und a/A werden weiter dadurch vertieft, dass die Lerner die verschiedenen Satz- und Gliedtypen umformulieren sollen, d. h. beispielsweise volle NPs durch Pronomen zu ersetzen, Haupt- in Nebensätze (bei Rasmussen (2016) Ganz- und Gliedsätze) zu verändern oder aber auch Sätze zu negieren und zu extraponieren.

---

136 Unter 3.3.1 wurde bereits kurz auf die zum Teil abweichende Klassifikation der Extraposition im Satzschema bei Diderichsen (1962) und Hansen (1970) eingegangen. Auch unter 6.2.1 wird der Extrapositionsbegriff noch einmal aufgegriffen. Sowohl Rasmussen (2016) als auch Hansen (2006) gehen von einer Extraposition sowohl vor als auch hinter dem eigentlichen Satzschema aus. In der Germanistik wird unter dieser Position in der Regel nur die NF-Besetzung verstanden (vgl. Bußmann 2008: 184 f.; Wöllstein 2010: 51 f.).

137 Beispielsatz aus Rasmussen (2016: 57), eigene Übersetzung. Eine entsprechende Konstruktion im Norwegischen würde mit *det* gebildet: *for tiden kjøpes det få hus*.

Durch die Arbeit auf der Positionsebene können die Lerner die abstrakte Gliederung mit authentischen, sprachlichen Beispielen in Verbindung bringen. In den abschließenden Repetitionsübungen des Kompendiums wird dann auch eine umgedrehte Herangehensweise an die Satzgliedanalyse vorgestellt, indem die Lerner nach Mustern wie (1) und (2) u. Ä. sinnvolle Sätze bilden sollen.

(1) F v N A

(2) v n a A?

Anders als den Unterricht mit einem Feldermodell ‚nur' zu ergänzen, kann so das Erlernen der Zielsprache direkt auf dem Feldermodell aufgebaut werden. Dementsprechend hebt Rasmussen (2016) hervor, dass sich seine Darstellung für den Dänisch-als-Fremdsprache-Unterricht bereits nach 50 Unterrichtsstunden eigne. Dies zeigt somit auch, dass das Erlernen einer Fremdsprache mithilfe des Feldermodells bereits früh vorangebracht werden kann, indem das Modell immer wieder auch aktiv angewendet wird.

4.4 Impulse für die eigene Didaktisierung

Die dargestellten Unterrichtsversuche und Didaktisierungsvorschläge konnten die eigene Vorgehensweise durch wertvolle Anregungen bereichern, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Vor allem aber auch die eigene Überzeugung, dass neuerworbene Kenntnisse auch in der Praxis angewendet und eingeübt werden müssen, haben dazu geführt, die Didaktisierung (Kapitel 6) von vornherein mit ausreichend Platz für Aufgaben samt einhergehender, gemeinsamer Besprechung zu konzipieren. Auch Christ (2015) und Lohiniva (2017) betonen die Bedeutsamkeit des Einübens des Modells, was bei Rasmussen (2016) vor allem durch die Vielzahl der Aufgaben deutlich gemacht wird.

Die ausgewählten Arbeiten haben aber nicht nur wesentliche Impulse bieten können und die Relevanz einer Anwendung des Modells hervorgehoben, sondern auch gezeigt, dass verschiedene Zielgruppen von Lernern durch das Modell profitieren können. Dementsprechend sind auch nicht alle Vorschläge passend für die eigene Didaktisierung, die für norwegische DaF-Lerner auf einem universitären Niveau entwickelt wurde. Wenn Lohiniva (2017) beispielsweise kritisiert, das Gelisa-Modell sei möglicherweise zu komplex für ihre Zielgruppe junger finnischer DaF-Lerner im Schulunterricht, dann ist das ein Argument, welches für die erwachsenen Germanistik/DaF-Studenten in diesem Projekt jedoch nicht gelten kann. Auch die zum Teil spielerischen Annäherungen von Christ (2015), Granzow-Emden (2014) oder auch Döring (2007), mit den

Konstituenten zu puzzeln, eignen sich für jüngere Lerner und wären auf universitärem Niveau eher unüblich. Im Folgenden werden daher Vorschläge und Annäherungen der ausgewählten Arbeiten sowie der beiden grundlegenden Darstellungen der kontrastiven Modelle von Wöllstein und Zepter (2015) sowie Ørsnes (2009) zusammengefasst, die für den eigenen Unterricht von Relevanz sind und für die Teilnehmer dieser Studie (vgl. 5.4.1–4) als angemessen angesehen werden. Es werden aber ebenfalls Beispiele angebracht und diskutiert, die keine Alternativen darstellen, weil eben auch eine Reflexion darüber, was nicht angebracht erscheint, das eigene Vorgehen an wertvollen Entscheidungen bereichern kann.

Wesentliche Impulse, die Christ (2015) bieten konnte, betreffen vor allem die Rolle der Lerner bei der Arbeit mit dem Feldermodell. In diesem Zusammenhang fokussiert Christ (2015) darauf, seine Schüler zu „Sprachforschern" (ebd.: 54) zu machen, und lässt sie selbst bemerken, dass das Modell in bestimmten Fällen auch an seine Grenzen stoßen könne (vgl. ebd.: 48). Anders als anzunehmen, dass dies zu einer Ablehnung des Grundgerüstes führen könnte, hebt Christ hervor, dies „setzt bereits Sprachbewusstsein voraus und unterstreicht die genannte Kompetenz" (ebd.). Auch Oomen-Welke (2003, 2017b) plädiert dafür, die Lerner als Experten[138] ihrer eigenen Sprache in den Unterricht zu integrieren (vgl. 6.3). In diesem Sinne kann beispielsweise die Problematik der norwegischen Satzadverbiale, die sich für das Gelisa-Modell ergibt (vgl. 3.4.3), eine Grundlage zur Diskussion während des Unterrichts bieten und weiter dazu dienen, den Studenten ihre muttersprachlichen Kompetenzen im Norwegischen vor Augen zu führen und als positiv zu erleben.

Die Arbeit von Lohiniva (2017) hat neben erfahrungsbasierten Anwendungsbeispielen für den Fremdsprachenunterricht vor allem Parallelen zum eigenen Studiendesign aufzeigen können. Dies betrifft zum einen den Grammatiktest, aber auch die Berücksichtigung der Lerner und ihrer Einstellungen gegenüber dem Modell. Es kann aber insofern nicht von Impulsen für das eigene Vorgehen gesprochen werden, da mir zum Zeitpunkt der Erhebungsblöcke (Januar–Mai 2018, vgl. 5.4.1–3) die Arbeit Lohinivas (November 2017) noch nicht vorlag bzw. auch das Studiendesign bereits ausgearbeitet war. Im Nachhinein bestärken die

138 Diese Expertenrolle ist dabei nicht so zu verstehen, als dass die Lerner ein konkretes grammatisches/linguistisches Fachwissen zu ihrer L1 mitbringen würden, so wie die Lehrkraft dieses zur Zielsprache hat. Es geht vielmehr darum, den Lernern ihr häufig auch unbewusstes Sprachwissen über ihre L1 bewusst zu machen und dieses positiv für den sprachvergleichenden Unterricht zu nutzen.

Parallelen aber gerade durch die nachträglich entdeckten Gemeinsamkeiten die Wahl und Kombination der Erhebungsmethoden als eine angemessene Herangehensweise, um das Potenzial des Feldermodells im Unterricht ergründen zu können. Insofern bietet es sich weiter an, auch die eigenen Ergebnisse mit denen von Lohiniva (2017) zu vergleichen (vgl. 8.4).

Der Didaktisierungsvorschlag nach Granzow-Emdens (2014) hebt vor allem hervor, dass das Modell als ein Werkzeug zur Konstituentenanalyse fungieren kann. Durch die Abgrenzung der Satzglieder innerhalb der Felder (vgl. Abbildung 4.2, oben) zeigt Granzow-Emden (2014), dass das MF einen Raum bieten kann, um mit den Lernern auch die Satzgliedanalyse aller Glieder nach Form und Funktion zu vertiefen. Dass im Besonderen das MF durch die Tatsache, dass dort die allermeisten und somit eben mehrere Glieder aufgenommen werden können, Raum dafür bietet, weitere sprachenspezifische Besonderheiten hervorzuheben, zeigt auch Ørsnes (2009), wenn er die entgegengesetzte Rektionsrichtung im Deutschen und Dänischen thematisiert. Dies wurde bereits unter 3.4.1 erwähnt und in die Unterrichtseinheiten integriert (vgl. 6.2).

Granzow-Emden (2014) fokussiert in seiner Darstellung des Modells vor allem auch auf die verbalen Klammern. Vom Modell unabhängig konnte diese Darstellung daher relevante Impulse für die Erarbeitung der verschiedenen Möglichkeiten der Klammerbildung und somit für alle Gruppen einschließlich der K-Gruppe bieten.

Die thematisch ausführliche Arbeit von Rasmussen (2016) zeigt, dass das Feldermodell nicht nur die allgemeine Grundstruktur von Haupt- und Nebensätzen verdeutlicht und somit durch das Schema im Grunde ganze Texte analysiert werden können – wie beispielsweise Christ (2015) das mit seinen Schülern auch macht. Rasmussen (2016) verdeutlicht weiter die Möglichkeit, eine Vielzahl spezieller grammatischer Themen mithilfe des Modells im Fremdsprachenunterricht zu erarbeiten. Damit wird nicht nur die eigene Vorgehensweise bestärkt, ausgewählte grammatische Themen (wie Relativsätze oder den Ersatzinfinitiv, vgl. die Lektionen unter 6.2) im Zuge der Didaktisierung zu erarbeiten, sondern auch verdeutlicht, dass die Anwendungsmöglichkeiten des Modells bei Weitem noch nicht ausgeschöpft zu sein scheinen (vgl. auch die weiteren Didaktisierungsvorschläge für den norwegischen DaF-Unterricht unter 9.3–4).

Neben den genannten Anregungen können die vorgestellten Arbeiten Unterrichtsbeispiele präsentieren, die für die Zielgruppe und Lernziele dieser Studie (vgl. 1.4) keine passende Alternative darstellen. Etwa die ‚theoretische Kröte' bei Granzow-Emden (2014), VF und LSK als ein Feld für Subjunktionen in Nebensätzen zusammenzuziehen, muss meines Erachtens nicht geschluckt

werden. Wenn die Teilnehmer die komplementäre Distribution bei der Besetzung der Komplementiererposition selbst erarbeiten können und sollen, dann würde eine derartige Modifikation des Grundgerüstes (vgl. 3.2.1 zum uniformen Grundmodell) diese Einsicht tatsächlich eher behindern. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Didaktisierung nach Granzow-Emden (2014) eher für eine jüngere Zielgruppe ausgelegt und geeignet ist, für die eine Diskussion über einen Komplementierer vermutlich zu wissenschaftlich sein dürfte.

Aber auch der Darstellung von Christ (2015), die sich durch die Verwendung von C an Höhles Differenzmodell (1986) (vgl. 3.2.2) anlehnt, wird in dieser Studie nicht Folge geleistet, weil eine Besetzung von C durch ein Relativpronomen für eine kontrastive Darstellung deutscher und norwegischer Relativsätze zu Problemen führen könnte. Anders als im Deutschen wird ein Relativsatz im Norwegischen allenfalls mit einer Subjunktion eingeleitet (vgl. Pitz & Sæbø 2013: 55). Wenn aber das deutsche Relativpronomen in derselben Position wie die norwegische Subjunktion eingeordnet werden würde, würde der markante Unterschied zwischen den beiden Sprachen minder deutlich werden, als stattdessen für das Deutsche das VF zu besetzen, so wie beispielsweise Wöllstein (2010) dies vorschlägt. Die verschiedenen Auslegungen bezüglich dieser ausschlaggebenden Position haben aber auch verdeutlichen können, welch Diskussionspotenzial die Besetzung der LSK für einen universitären Unterricht bereithält. Somit konnten ebenso die Beispiele, auf die sich eben nicht bezogen werden würde, Impulse für die Entwicklung des eigenen Unterrichts liefern (zur Lektion über die Relativsätze samt Diskussion zur Platzierung des Relativpronomens/der Subjunktion vgl. 6.2.2).

Entscheidende Impulse bieten selbstredend Wöllstein und Zepter (2015) sowie Ørsnes (2009), die anders als die hier zusätzlich beschriebenen Arbeiten den kontrastiven Aspekt hervorheben. Neben den zwischensprachlichen Unterschieden und Gemeinsamkeiten, welche die Modelle allein durch ihre Darstellung und Gegenüberstellung der Feldereinteilung für den Lerner bereithalten, geben sie zusätzliche Anregungen für den Unterricht. Wöllstein und Zepter (2015) fokussieren hierbei vor allem darauf, die Lerner bewusstwerden und entdecken zu lassen, dass Sprecher einer anderen Muttersprache unterschiedlichen syntaktischen Mustern folgen und diese dementsprechend auf eine Zielsprache übertragen können. Dies zeigt sich anhand verschiedener Aufgabenvorschläge, beispielsweise fehlerhafte deutsche Sätze auf die Frage hin untersuchen zu lassen, welche Strukturhypothesen ihnen zugrunde gelegt worden sein könnten (vgl. ebd.: 259). Eine Aufgabe, die sich an diesen Überlegungen orientiert und die zur Reflexion über andere Sprachen in Relation zur Zielsprache (in diesem Fall dem Deutschen) anregen soll, wurde in Anlehnung an diesen Vorschlag

für die norwegischen Lerner konzipiert und in die Didaktisierung integriert (vgl. die Übungsaufgabe in Lektion 1 unter 6.2.1, siehe auch Anhang).

Neben der bereits erwähnten entgegengesetzten Rektionsrichtung im Deutschen und Skandinavischen, die mithilfe des Vbf-Modells für den Lerner hervorgehoben werden kann (vgl. 3.4.1), ein Umstand, der auch in den eigenen Unterricht Eingang erhalten hat (vgl. 6.2.1), präsentiert Ørsnes (2009) weitere Vorschläge, um mit dem Modell zu arbeiten. Ebenso wie Rasmussen (2016) negierende Glieder thematisiert, die im Dänischen eine feste Position im Satz einnehmen (vgl. F v n a neg V N A (ebd.: 23)), greift auch Ørsnes (2009) dieses Thema auf und zeigt, wie anhand des Vbf-Modells verdeutlicht werden kann, warum die Position der Negation im Deutschen hingegen freier ist. Sie hat vor dem Verbalfeld mehrere Möglichkeiten, während sie im Dänischen zwischen Fin und dem Verbalfeld, d. h. im ersten Teil des Satzfeldes sozusagen „eingesperrt" ist (vgl. ebd.: 144) (zur Veranschaulichung der Felder siehe auch Abbildung 4.4, unten). Aus zeitlichen Gründen wurde dieses Thema nicht in den eigenen Unterricht aufgenommen. Es zeigt aber, dass neben den gewählten Lektionen (vgl. 6.2.1–3) weitere geeignete Themen gefunden werden können, worauf auch in einem Ausblick unter 9.3 noch einmal zurückgekommen wird.

Abschließend sei erwähnt, dass jede der hier ausgewählten Arbeiten vor allem eines unterstreicht: die visuelle Komponente des Grundgerüsts. Bereits unter 2.4.2 wurde festgehalten, dass durch eine Visualisierung der Satzstrukturen mehr Gehirnregionen verknüpft werden können als bei einer Sprachverarbeitung ohne die Aktivierung der visuell-akustisch-motorischen Hemisphäre (vgl. das mehrkanalige Lernen bei Döring 2007). Dies bietet sich für die Präsentation der Unterrichtsinhalte gleichermaßen an als für eine Arbeit mit praktischen Übungsaufgaben. Die von Christ (2015: 48) genannte „Schablonenfähigkeit" des Modells kann in diesem Zusammenhang vielfach verwendet werden, sodass die Idee entstand, den Studenten vorgefertigte Schablonen der kontrastiven Modelle bereitzustellen. Nicht nur würde ihnen somit erleichtert, im Unterricht schneller mitzuschreiben und das Grundgerüst direkt anzuwenden, sondern es würde ihnen die Grundstrukturen, die Felder und den Satzrahmen immer wieder vor Augen führen. Diese Schablonen, die des Weiteren auch die ausschlaggebenden Positionen der verbalen Glieder farblich hervorheben, entsprechen dem Grundgerüst des Gelisa- und des Vbf-Modells (Abbildung 4.4).

VF	LSK	SF	LVK	MF	RVK	RSK	NF

VF	Fin	Satzfeld		NF
			Verbalfeld	

VF	Fin	Satzfeld			NF
			Verbalfeld		

Abbildung 4.4: Schablonen der kontrastiven Modelle für die Verwendung im Unterricht

Grundsätzlich sind durch die Arbeiten anderer Forscher vor allem zwei Aspekte als wesentlich hervorzuheben, welche die eigene Didaktisierung maßgeblich geprägt haben. Dies betrifft zum einen die Visualisierung der Feldergliederung und zum anderen eine Bewusstwerdung und Reflexion über sprachliche Strukturen, zu denen das Modell animiert. Auf theoretischer Ebene wurden diese beiden Aspekte bereits unter 2.4 behandelt. Inwieweit sie genau Eingang in den eigenen Unterricht erhalten haben, wird unter 6.3 und 6.4 thematisiert.

4.5 Zusammenfassung

In diesem vierten Kapitel wurde zunächst gezeigt, wo das Feldermodell – als übergeordnetes Konzept und unabhängig von der jeweiligen Variante beziehungsweise ein- oder mehrsprachig – in der Fachliteratur zu finden ist. Diesbezüglich haben ausgewählte deutsche und norwegische Grammatiken und Lehrwerke für verschiedene Ziel- bzw. Lernergruppen exemplarisch gezeigt, wie weit das Modell verbreitet ist.

Nachfolgend wurden ausgewählte Arbeiten präsentiert, die das Modell in unterschiedlichen Unterrichtskonzepten getestet haben und/oder weitere Vorschläge anbieten, wie mit dem Modell gearbeitet werden könnte. Diese Arbeiten wurden weiter dahingehend untersucht, inwiefern sie Impulse für den eigenen Unterricht bieten können. Da aber keine Erfahrungswerte zu den beiden kontrastiven Modelle gefunden wurden, die für die eigene Studie als didaktische Werkzeuge dienen, wurden an dieser Stelle die beiden grundlegenden Arbeiten von Wöllstein und Zepter (2015) sowie Ørsnes (2009) noch einmal herangezogen.

Zusammenfassend wurde außerdem deutlich, dass es kaum empirische Untersuchungen zum Potenzial der Felderanalyse im Unterricht gibt. Vielmehr beziehen sich die meisten Darstellungen auf ein vermeintliches Potenzial des Modells sowie didaktische Vorschläge, wie es im Unterricht verwendet werden könnte. In diesem Zusammenhang wurden zwei Aspekte herausgearbeitet, die alle Unterrichtsvorschläge und -versuche tragen und die folglich auch die eigene Arbeit prägen: die Visualisierung und die Sprachbewusstheit.

Nachdem nun in Teil I dieses Buches die theoretische Grundlage präsentiert und das didaktische Potenzial des Feldermodells mithilfe der Darstellungen anderer Arbeiten näher beleuchtet wurden, ist der nachfolgende Teil II der eigenen Didaktisierung und Forschungsstudie gewidmet.

Teil II Die Studie

5 Methodisches Vorgehen und Datenerhebung

5.1 Einleitung

Die Datenerhebung der vorliegenden Studie zeichnet sich durch eine Methodenvielfalt aus, um mögliche Schwächen einer Methode durch Stärken einer anderen auszugleichen und somit eine höhere Validität der Daten zu ermöglichen. Einleitend wird zunächst auf die Grundüberlegungen des methodischen Rahmens eingegangen. Es werden die Forschungsfragen formuliert und es wird argumentiert, warum *Mixed Methods* in diesem Zusammenhang als die geeignete Herangehensweise gewählt wurde.

Darauffolgend wird der Aufbau der Studie dargelegt und erläutert, inwiefern sich die drei Erhebungsblöcke in Bezug auf die Teilnehmer, den Kontext und ihre Durchführung unterschieden haben. Anschließend werden die methodischen Werkzeuge betrachtet, die herangezogen wurden, um den Effekt der Didaktisierung evaluieren zu können. Die Intervention selbst, d. h. die Unterrichtseinheiten mithilfe der kontrastiven Feldermodelle, wird gesondert in Kapitel 6 zur Didaktisierung betrachtet. Die Auswertung der Daten erfolgt in Kapitel 7.

Als erstes methodisches Werkzeug wird auf den Vor- und Folgetest eingegangen. Hierbei soll es zunächst um die Überlegungen zur Konzeption des Tests[139] gehen, wobei die einzelnen Aufgabentypen näher betrachtet werden. Durch die Elizitierung der Aufgaben soll der Komparabilität von Vor- und Folgetest Rechnung getragen werden. Diese Komparabilität wurde gleichermaßen auch für die drei Erhebungsblöcke angestrebt. Da aber aufgrund der verschiedenen kontrastiven Feldermodelle (Gelisa-Modell, Vbf-Modell, vgl. 3.4.1–2) bzw. der Unterrichtseinheiten der Kontrollgruppe (K-Gruppe), die ohne Felderanalyse arbeitete, im Test nicht direkt die Anwendung eines bestimmten Modells gefordert werden konnte, wurde ein qualitatives Interview als ein weiteres methodisches Werkzeug genutzt. Dieses wurde individuell auf jeden Teilnehmer zugeschnitten, wobei die Testresultate als erste Grundlage für ein weiteres Gespräch über die Erfahrungen und Lernerfolge des Unterrichts dienen sollten.

Nachdem es in einem ersten Schritt somit um die Konzeption der Erhebungswerkzeuge Test und Interview geht, wird abschließend jeweils dargelegt, wie die Erhebung und Organisation der Daten gehandhabt wurden. Es wird erläutert, unter welchen Rahmenbedingungen die Interviews geführt, aufgrund welcher Überlegungen der Fragenkatalog erstellt und welche Richtlinien der Testauswertung zugrunde gelegt wurden. Dabei dienen alle methodischen Schritte dazu, die im Folgenden dargestellten Forschungsfragen zu beantworten.

5.2 Forschungsfragen

Ein angemessenes Studiendesign bedarf einer klaren – oder auch mehrerer klarer – Forschungsfrage(n). Es ist daher einleitend wesentlich, zu formulieren, welchen Beitrag die vorliegende Studie liefern möchte und basierend auf welchen Fragen sie dies zu leisten versucht. Ausgangspunkt hierfür stellt die folgende übergeordnete Forschungsfrage dar (vgl. 1.2):

- Welches (didaktische) Potenzial haben kontrastive Feldermodelle für den universitären DaF-Unterricht norwegischer Muttersprachler?

Diese Forschungsfrage ist zum einen dadurch motiviert, dass in den vergangenen Jahren von theoretischer Seite Vorschläge und Anregungen kamen, wie eine Felderanalyse für den praktischen DaF-Unterricht greifbar gemacht werden könnte (vgl. Wöllstein 2016, Wöllstein & Zepter 2015, Ørsnes 2009).

---

139 Da sich Vor- und Folgetest zwar in der Wortwahl unterscheiden, sich aber strukturell gleichen, ist mit Konzeption des Tests folglich die Struktur beider Tests gemeint.

Allerdings gibt es meines Wissens noch keine Studie, die ein Feldermodell im kontrastiven DaF-Unterricht getestet oder verschiedene Varianten verglichen hat. Ferner ist es mir ein persönliches Anliegen, eine Brücke von der Theorie zur Praxis zu schlagen, was meiner Auffassung nach viel zu selten geschieht, auch wenn es aus didaktischer Sicht die wohl fruchtbarste Weiterentwicklung für jegliche Form des Unterrichts darstellen sollte. Dieser Brücke wurde daher durch die ausführliche Beschreibung der ausgearbeiteten Didaktisierung in dieser Arbeit viel Raum gegeben (vgl. Kapitel 6).

Der übergeordneten Forschungsfrage wird sich aus verschiedenen Blickwinkeln genähert. Erfahrungen aus der Praxis, die zu wertvollen Rückschlüssen und zu einer Weiterentwicklung eines Unterrichtkonzeptes führen, können nur aus den Erfahrungen von sowohl Lehrkraft als auch Lernern erwachsen. Entwurf und Effekt einer Didaktisierung werfen hierbei weitere Fragen auf, die zu unterschiedlichen methodischen Annäherungen und Überlegungen geführt haben und die als untergeordnete Forschungsfragen ausgearbeitet wurden. Zunächst werden für die Didaktisierung folgende Forschungsfragen formuliert:

- Wie kann ein DaF-Unterricht für norwegische Muttersprachler unter Bezugnahme kontrastiver Feldermodelle aussehen?
- Welche Themen eignen sich für eine Umsetzung dieses Unterrichts?
- Welche eigenen Erfahrungswerte ergeben sich aus der Unterrichtsdurchführung?

Um eine Aussage über den Effekt der Didaktisierung treffen zu können, wird die Testprogression der Lerner betrachtet sowieso deren Erfahrungen aus dem Unterricht berücksichtigt. An dieser Stelle muss definiert werden, wie Progression hier gemeint und fortlaufend als Begriff verwendet wird. Die Progression als Entwicklung bezieht sich auf die Punkteveränderung, einen potenziellen Zuwachs oder Verlust an Punkten gemessen von Vor- zu Folgetest. Es ist nicht die gesamte, komplexe Lernentwicklung gemeint, wie sie beispielsweise durch die Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen gemessen wird.

Mithilfe des elizitierten Grammatiktests sollen folgende Forschungsfragen geklärt werden:

- Welche Punkteprogression der Teilnehmer bezogen auf die im Unterricht behandelten Themen kann mithilfe von Vor- und Folgetest gemessen werden?
- Gibt es einen Unterschied bezüglich der Testprogression der Teilnehmer, die mit, und derer, die ohne Feldermodell gearbeitet haben?

- Gibt es einen Unterschied bezüglich der Testprogression der Teilnehmer, die mit dem Gelisa-Modell, derer, die mit dem Vbf-Modell, und derer, die mit beiden Modellen gearbeitet haben?

Ein weiterer Blickwinkel auf das vermeintliche Potenzial der kontrastiven Felderanalyse kann aus Sicht der Lerner erfolgen. Ein qualitatives Interview mit den Teilnehmern der Studie stellt die Erfahrungen der Lerner in den Mittelpunkt und ist durch die folgenden Forschungsfragen motiviert:

- Wie haben die Lerner das Arbeiten mit den Feldermodellen im Unterricht erlebt?
- Wie ist die Einstellung der Lerner gegenüber einem kontrastiven Unterricht allgemein?
- Erachten die Lerner die Feldermodelle als ein hilfreiches Beschreibungswerkzeug für die Muster der deutschen Verbalstellung?
- Erachten die Lerner die Feldermodelle als ein anwendbares Hilfsmittel für die eigene Sprachproduktion?
- Welches Modell ziehen die Teilnehmer der gemischten Gruppe vor und warum?

Da verschiedene Annäherungen an den Forschungsgegenstand gewählt wurden, ergibt sich eine zusätzliche Frage, deren Beantwortung einen breiteren Einblick in den Lernprozess der Teilnehmer ermöglicht und somit auch das Potenzial der kontrastiven Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht näher erörtert:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und den Einstellungen der Lerner gegenüber dem Feldermodell?

Der Fokus liegt in erster Linie auf dem kontrastiven DaF-Unterricht in Norwegen. Es wird hierbei aber auch der Anspruch erhoben, dass die Beantwortungen der dargelegten Fragen für den kontrastiven Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen Anregungen bieten können. Nachfolgend wird zunächst näher betrachtet, zu welchem methodischen Vorgehen die dargelegten Forschungsfragen geführt haben und wie genau die einzelnen Erhebungsschritte der Studie geplant und durchgeführt wurden.

5.3 *Mixed Methods* vs. Triangulation

Generell wird zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden unterschieden. Etwas vereinfacht gesagt geht es um den Unterschied, Wörter (qualitativ) oder Zahlen (quantitativ) als Datengrundlage zu betrachten (vgl.

Braun & Clarke 2013: 3 f.). Hierbei zielen quantitative Forschungsmethoden darauf ab, auf Grundlage von numerischen Daten Generalisierungen zu schaffen, die auf eine breitere Gruppe übertragen werden können. Qualitative Forschungsmethoden versuchen, durch das Verstehen und Interpretieren den Einzelnen und den Kontext stärker in den Fokus zu rücken (vgl. ebd.: 4). In vielen Fällen kann aufgrund der Forschungsfrage eine geeignete Methode zur Datenerhebung und -analyse relativ einfach gefunden werden. Nun ist es aber keineswegs so, dass die Forschung nicht auch von zwei grundlegend verschiedenen Herangehensweisen gleichermaßen profitieren könnte. So hat besonders in den letzten Jahren die Verbindung qualitativer und quantitativer Annäherungen unter der Bezeichnung der *Mixed Methods* an Beliebtheit gewonnen.[140]

In diesem Zusammenhang wird immer wieder der aus der Sozialforschung stammende Begriff der Triangulation genannt, der „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus bezeichnet" (Flick 2010: 309). Diese Definition lässt zu, dass sie sowohl ein Verbinden qualitativer und quantitativer Herangehensweisen als auch verschiedener qualitativer zulässt (vgl. ebd.). Der Begriff ist daher weniger präzise als der der *Mixed Methods* und scheint noch dazu in der Fachliteratur nicht immer deckungsgleich ausgelegt zu werden (vgl. Fetters & Molina-Azorin 2017: 7). Fetters und Molina-Azorin (2017) argumentieren weiter, dass Triangulation der Wortbedeutung nach ein inadäquater Terminus sei. „In trigonometry, triangulation is used to identify the precise location of a point. It is actually ironic that the field of qualitative research, which speaks to describing breadth and depth, would embrace and rely heavily on such exacting post-positivistic-sounding terminology" (ebd.: 7). Daher wird auch hier dem Begriff der *Mixed Methods* der Vorzug gegeben, wobei aber betont werden muss, dass der Begriff der Triangulation in der deutschsprachigen Fachliteratur und im Zusammenhang mit ähnlichen Projekten wie dem vorliegenden häufig und synonym mit dem der *Mixed Methods* verwendet wird.

Tashakkori und Creswell (2007) zufolge sei es außerdem relevant, zwischen der Kombination bei der Datenerhebung und -analyse zweier Datentypen (quantitative und qualitative Methode) und der Integration zweier Forschungsannäherungen (quantitative und qualitative Methodologie) zu unterscheiden. Übertragen auf die hier vorliegende Studie handelt es sich um eine Kombination von Erhebungsmethoden. Der Test basierend auf elizitierten Aufgaben und

140 Dies zeigt sich beispielsweise durch das *Journal of Mixed Methods Research*, das im Jahre 2007 etabliert wurde.

einem klaren Punktesystem entspricht einer klassischen quantitativen Methode. Damit kann auch das Design einer Interventionsstudie (vgl. 5.4) dieser Praxis zugeordnet werden. Das semi-strukturierte und personifizierte Interview hingegen entstammt einer qualitativen Tradition. Allgemein betrachtet ist vor allem das analytische Verfahren grundlegend qualitativ, da nicht auf Grundlage der Testresultate von einem positiven oder negativen Effekt der Felderanalyse als didaktisches Werkzeug Rückschlüsse gezogen werden sollen, sondern die Testresultate eine Grundlage für das darauffolgende Interview bilden. Es wird nicht anhand der Daten eine Theorie überprüft, sondern basierend auf den Daten eine Theorie generiert (vgl. Braun & Clark 2013: 4). Ausschlaggebend ist vor allem auch die Tatsache, dass eine qualitative Herangehensweise Raum für Justierungen während der Studie erlaubt und davon ausgeht, dass der Kontext der Datenerhebung eine entscheidende Rolle spielt (vgl. ebd.). Weiter kann und muss bei einer relativ kleinen Teilnehmerzahl von 28 Studenten der Platz für individuelle Beobachtungen gegeben sein und es ist nicht zuletzt kaum möglich, wie in der quantitativen Forschung üblich, übertragbare Kausalzusammenhänge abzuleiten, wenn diese 28 Teilnehmer in weitere fünf Gruppen unterteilt werden.

5.4 Aufbau der Studie

Der Aufbau der Studie bedient sich des Grundgedankens einer quasi-experimentellen Interventionsstudie (vgl. Loewen & Philp 2012: 61 ff.), wobei die Intervention in Form von drei Unterrichtseinheiten (vgl. Kapitel 6) mithilfe eines Vor- und Folgetests (vgl. 5.6) und eines qualitativen Interviews (vgl. 5.8) evaluiert wurde. Dieses Vorgehen wurde dreimal in jeweils anderer Gruppenkonstellation (siehe die folgenden Abschnitte) durchgeführt (Abbildung 5.1). Jeder Teilnehmer bekam zunächst einen ca. 60-minütigen Vortest. Nach der Auswertung der ersten Testergebnisse wurden die Teilnehmer randomisiert in Gruppen eingeteilt (abgesehen vom April/Mai 2018), wobei jedoch darauf geachtet wurde, nicht die mit den höchsten bzw. niedrigsten Punktezahlen derselben Gruppe zuzuordnen bzw. dass sich die Geschlechterverteilung die Waage hielt. Jede Gruppe erhielt drei Unterrichtseinheiten zu jeweils 90 Minuten. Aus organisatorischen Gründen musste der Folgetest allen Gruppen ca. 2–7 Tage später vorgelegt werden und das Interview ca. 2–7 Tage danach erfolgen.[141] Ein Block konnte dadurch innerhalb von vier Wochen durchgeführt werden.

141 Es ist aufgrund von Krankheit vorgekommen, dass zwei Tests wenige Tage später nachgeschrieben wurden bzw. ein Interview ca. 2–3 Wochen nach Beendigung des Blocks über Adobe Connect nachgeholt werden musste.

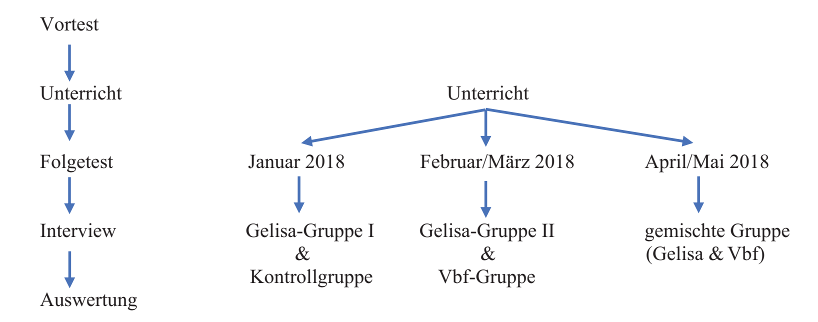


Abbildung 5.1: Aufbau der Studie

Die Studie entspricht somit nicht direkt bzw. nur im Januar-Durchlauf einer klassischen Interventionsstudie, bei der eine Interventionsgruppe (mit Felderanalyse) einer Kontrollgruppe (ohne Felderanalyse) gegenübergestellt wurde. Im Februar/März-Durchlauf wurden zwei unterschiedliche Feldermodelle getestet, während im April/Mai-Durchlauf beide Feldermodelle im Unterricht mit nur einer Gruppe ausprobiert wurden.

Wie oben bereits erwähnt, lässt ein methodisch qualitativer Rahmen eine Justierung des Vorgehens während der Durchführung zu, was an dieser Stelle als ein großer Vorteil angesehen wird. So wurde erst nach den ersten beiden Durchläufen deutlich, dass die Teilnehmerzahl im April/Mai so gering ausfallen würde, dass von einer weiteren Teilung der Gruppe abgesehen werden musste. Dadurch entstand der Gedanke, einer Gruppe sowohl das Gelisa- als auch das Vbf-Modell zu präsentieren. Da sich die Modelle zwangsläufig ähneln, weil sie ja durch die Satzstruktur definiert werden und nicht umgekehrt, gefährdete die Justierung eines einzelnen Erhebungsblocks keineswegs die Komparabilität der verschiedenen Gruppen untereinander (siehe hierzu auch die Didaktisierung in Kapitel 6).

Streng festgelegt war das Studiendesign in Bezug auf den Test, da jede Gruppe jedes Erhebungsblocks exakt den gleichen zu schreiben hatte. Dieser wiederum wurde in Anhängigkeit zur Didaktisierung und vice versa entwickelt. Den Effekt des Unterrichts durch einen Vor- und Folgetest zu evaluieren, entspricht einer quasi-experimentellen Interventionsstudie. Der Vorteil eines solchen festgelegten Designs liegt vor allem darin, dass sich die Durchführung deutlich besser kontrollieren lässt (vgl. Loewen & Philp 2012: 61).

Für das ergänzende Interview hingegen wurde von einem festen Rahmen abgesehen, was wiederum eine Bereicherung für die qualitativ geprägte Forschungsfrage nach dem Potenzial eines kontrastiven Feldermodells darstellt, weil somit der individuelle Lernprozess des Einzelnen zusätzlich berücksichtigt werden

konnte. Wenn auch bei diesem methodischen Werkzeug eine strenge Komparabilität angestrebt worden wäre, hätte ein festgelegter Fragenkatalog abgearbeitet werden müssen. Dies hätte jedoch die Individualität des einzelnen Lerners nicht berücksichtigt und der Auswertung wertvolle Möglichkeiten verwehrt. Die Interviews dienen ja gerade dazu, die Analyse um Resultate zu bereichern, die sich durch die Testergebnisse alleine nicht erschlossen hätten (vgl. Kapitel 7).

Alle methodischen Schritte selbst durchzuführen, kann einen erheblichen Einfluss auf den Ausgang einer Studie haben. Die Forscher- und Lehrerrolle zu verbinden, war daher eine bewusste Entscheidung, über deren Vor- und Nachteile bereits während des Studiendesigns gründlich reflektiert werden musste. Es kann auf der einen Seite für die Teilnehmer als unangenehm empfunden werden, potenziell negative Erfahrungen bei einem Gespräch zu thematisieren, wenn Interviewer und Lehrkraft ein und dieselbe Person sind. Auf der anderen Seite kann es aber auch einen Vorteil für den Forscher bieten, die Teilnehmer bereits aus dem Unterricht zu kennen und dort ihre Einstellung, Mitarbeit, Fragen etc. miterlebt zu haben, weil dies sowohl den Entwurf des individuellen Fragenkatalogs bereichern als auch den persönlichen Kontakt während des Interviews positiv beeinflussen kann. Für das vorliegende Studiendesign wurde dieser Vorteil als eindeutig relevanter als der Nachteil einer Doppelrolle von Forscher und Lehrkraft erachtet. Der genannte Nachteil konnte aber zumindest teilweise dadurch ausgeglichen werden, dass die Teilnehmer im direkten Anschluss an den Folgetest zusätzlich einen kurzen Fragebogen ausgehändigt bekamen, den sie anonym ausfüllen sollten. Dieser Fragebogen war zwar in erster Linie dazu gedacht, Rückmeldungen zur Durchführung zu erhalten, um eventuelle Justierungen für den nachfolgenden Block berücksichtigen zu können. Allerdings bot er auch die Möglichkeit, die anonymen Aussagen mit dem groben Meinungsbild aus den Interviews abzugleichen. Auf diese Möglichkeit sowie auch auf eine Reflexion über die Doppelrolle von Forscher und Lehrkraft wird unter 7.2 noch einmal zurückgekommen.

Im Folgenden wird auf die drei Ergebungsblöcke aus dem Januar 2018, Februar/März 2018 und April/Mai 2018 eingegangen, wobei zunächst die jeweiligen Gruppenkontexte und Metadaten der Teilnehmer näher betrachtet werden. Einleitend muss betont werden, dass die Situation in einem (an der Einwohnerzahl gemessenen) relativ kleinen Land wie Norwegen die Durchführung der hier präsentierten Studie insofern erschwert hat, als dass das Fach Germanistik/DaF eine geringe Anzahl an Studenten zu verzeichnen hat.[142] Die

142 Laut einer statistischen Untersuchung des Fremdsprachenzentrums in Norwegen (*Fremmedspråksenteret*) wurden beispielsweise im Jahre 2018 für das Fach Deutsch

Durchführung der Studie erforderte mehrere Reisen innerhalb Norwegens und nach Deutschland, um überhaupt zu den Teilnehmern zu gelangen, die sich aus Studenten von fünf verschiedenen norwegischen Hochschulen zusammensetzten, die sich im ersten bis zweiten Fachsemester befanden.[143]

5.4.1 Gelisa-Gruppe und Kontrollgruppe (Gruppe 1, Januar 2018)

Der erste Erhebungsblock wurde im Januar 2018 am Deutsch-Norwegischen Studienzentrum (DNSZ) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) durchgeführt und in den Rahmen eines vierwöchigen Sprachkurses integriert, der dort speziell auf die norwegischen Partnerinstitutionen zugeschnitten wurde. Die Teilnehmer erhielten vor Ort ein ausführliches Programm mit ca. 80 Unterrichtsstunden (Literatur, Landeskunde, praktische schriftliche und mündliche Sprachübungen etc.) sowie ein kulturelles Rahmenprogramm. Die Studie wurde als Grammatikunterricht in dieses Programm integriert und war im Voraus mit den norwegischen Heimatinstitutionen sowieso den Teilnehmern abgesprochen. Da sich die Zusammenarbeit mit dem DNSZ bereits vor Beginn des Projektes abzeichnete, dienten vier Wochen pro Erhebungsblock als zeitlicher Rahmen, um die Durchführung mit den dortigen Sprachkursen verbinden zu können.

Im Januar 2018 nahmen 13 Studenten von drei norwegischen Hochschulen an diesem Kurs teil. Sechs Teilnehmer bildeten die Kontrollgruppe, sieben die Gelisa-Gruppe. Unmittelbar vor dem Vortest fand eine kurze Informationsveranstaltung statt, bei der die Teilnehmer eine Einverständniserklärung unterzeichneten. Es wurde garantiert, dass ihre Daten sicher behandelt und verwahrt sowie zur Veröffentlichung der Studie anonymisiert werden würden. Das Projekt war zuvor beim Norwegischen Zentrum für Forschungsdaten (NSD[144]) registriert und bewilligt worden. Keiner der Studenten verweigerte die Teilnahme an der Studie, obwohl ihnen offenstand, auch ohne ihr Mitwirken im Projekt dem Unterricht beiwohnen zu können.

229 Studienplätze an den verschiedenen Hochschulen des Landes vergeben (vgl. Fremdsprachenzentrum 2018). Diese Zahl muss jedoch mit Vorsicht bewertet werden, weil die Statistik noch nichts darüber aussagt, wie viele von diesen Studenten ihr Studium auch aktiv verfolgt haben.

143 Ein Teilnehmer stand noch vor Beginn seines Studiums (Januar 2018). Ein anderer war bereits in seinem dritten Fachsemester (Februar/März 2018).

144 *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) ist eine staatliche Instanz, welche die Registrierung von an Informanten gebundenen Forschungsprojekten fordert und den Schutz persönlicher Daten sicherstellt und kontrolliert.

Nachdem bereits der Test im Vorwege des ersten Erhebungsblocks mit einer kleinen Gruppe pilotiert worden war, war der Erhebungsblock im Januar 2018 ursprünglich als Pilot für einen gesamten Erhebungsblock (Test, Unterricht, Interview) geplant. Da aber die Durchführung gut funktionierte, konnte bereits dieser Durchlauf in die Studie integriert werden. Änderungen im Testdesign (vor dem ersten Erhebungsblock) betrafen lediglich den Umfang, sodass der endgültige Test im Unterschied zur Pilotierung in jeder Aufgabe um einen Satz (in Aufgabe 3 um drei Sätze) gekürzt wurde.

Elf Teilnehmer dieser ersten Gruppe gehörten derselben norwegischen Institution an und befanden sich am Beginn ihres zweiten Fachsemesters. Von den zwei Teilnehmern, die einer jeweils anderen norwegischen Institution angehörten, hatte *Arvid* mit seinem Deutschstudium noch gar nicht angefangen, brachte jedoch sechs Jahre Erfahrungen aus dem Schulunterricht mit. *Tine* befand sich ebenfalls am Beginn ihres zweiten Fachsemesters. Zusätzlich zu der Tatsache, dass die Studienprogramme und Wahlmöglichkeiten der verschiedenen norwegischen Institutionen nicht eins zu eins vergleichbar sind, erschweren auch die stark variierenden Vorkenntnisse der Teilnehmer die Komparabilität in Bezug auf das Leistungsniveau. Im Januar 2018 gaben die Teilnehmer an, über Deutschlernerfahrungen von im Schnitt fünf Jahren und fünf Monaten zu verfügen, wobei die kürzeste bei nur sechs Monaten und die längste bei sieben Jahren lag (vgl. Tabelle 5.1 unter 5.4.4). Einige meinten außerdem, in vielen Jahren Deutschunterricht in der Schule wenig bis gar nichts gelernt zu haben. Fünf von ihnen erklärten, sich für längere Zeit im deutschsprachigen Ausland aufgehalten zu haben, wobei die Länge dieses Aufenthaltes zwischen vier Wochen und einem Jahr lag. Alle gaben Norwegisch als ihre L1 an, *Rajesh* nannte eine zusätzliche (nicht germanische) L1.

Dieses Bild ist typisch für die Heterogenität der Studentengruppen an norwegischen Universitäten und untermauert die Entscheidung durch das einführend vorgestellte Studiendesign, der Individualität des Einzelnen sowie dem Gruppenkontext eine besondere Relevanz einzuräumen.

5.4.2 Gelisa-Gruppe II und Verbalfeld-Gruppe (Gruppe 2, Februar/März 2018)

Im Februar/März 2018 wurde der zweite Erhebungsblock durchgeführt. Hierfür wurde eine Zusammenarbeit mit einer weiteren norwegischen Hochschule etabliert und die Durchführung an der Heimatinstitution der Teilnehmer in Norwegen realisiert. Da die Studie nicht an den Kursrahmen dieser Institution gebunden war, willigten die Studenten bewusst in einen zusätzlichen Unterricht

ein. Andere Teilnehmer ihres Jahrgangs waren zeitgleich zu einem Kurs in Kiel gereist,[145] sodass einige der in Norwegen gebliebenen Studenten ihre ansonsten unterrichtsfreie Zeit produktiv nutzen wollten. Es sei der Auswertung (vgl. Kapitel 7) an dieser Stelle vorausgenommen, dass sich diese Tatsache deutlich in der Motivation der Teilnehmer zeigte und dass das Leistungsniveau in dieser Gruppe gemessen an den Testresultaten deutlich höher war als in den anderen beiden Gruppen (Januar 2018 und April/Mai 2018). Ein weiterer entscheidender Unterschied zu den anderen beiden Blöcken, der hier genannt werden muss und auf den später noch einmal zurückgekommen wird, war der Einfluss, den die Lokalität (Kiel vs. Norwegen) auf die Durchführung und Auswertung hatte. So wählten in dieser Gruppe fast alle Teilnehmer Norwegisch als Interviewsprache, während die Studenten in den anderen beiden Blöcken Deutsch bevorzugten. Es kann hier erneut unterstrichen werden, dass es für die Auswertung bedeutsam ist, den gesamten Kontext (Motivation, Gruppendynamik, Vorkenntnisse, Lokalität und Rahmenbedingungen) zu berücksichtigen.

Die sieben Studenten bildeten eine Gelisa-Gruppe zu zwei Teilnehmern und eine Vbf-Gruppe zu fünf Teilnehmern. Ursprünglich waren für die Gelisa-Gruppe ebenfalls fünf Teilnehmer eingeplant, doch zog ein Student die Teilnahme kurzfristig zurück, zwei weitere sprangen nach der ersten Unterrichtseinheit ab – eine weitere Tatsache, die durch den Ort begründet werden kann, da die Kiel-Studenten innerhalb ihres Kursprogrammes am DNSZ deutlich gebundener an den Unterricht waren. In der Vbf-Gruppe nahmen eigentlich sechs Studenten teil, doch musste eine Teilnehmerin aus der Auswertung herausgenommen werden, da sie eine andere L1 als Norwegisch mitbrachte und noch dazu im Norwegischen keine für die hier formulierte Forschungsfrage ausreichenden Kenntnisse hatte. Da sie aber gerne mitmachen wollte, sollte ihr das zusätzliche Unterrichtsangebot nicht verwehrt bleiben.

Die Teilnehmer der Vbf-Gruppe befanden sich alle in ihrem zweiten Fachsemester. Bei den beiden verbliebenen Teilnehmern der Gelisa-Gruppe gab *Tom* an, er habe bereits 60 ECTS-Punkte Germanistik/DaF innerhalb eines Lehramtsstudiums absolviert und befinde sich daher in seinem dritten Fachsemester. *Ingrid* belegte ebenfalls ihr zweites Fachsemester, merkte aber an, drei Jahre in der Schweiz verbracht zu haben, wo sie jedoch keiner beruflichen oder schulischen Tätigkeit nachgegangen war, sondern sich ausschließlich um die eigene Kindererziehung gekümmert habe. Erfahrungen aus dem deutschsprachigen Ausland

145 Auch die nach Kiel gereisten Studenten dieser Hochschule so wie die Gruppe 1 und 3 zu begleiten, war aus verschiedenen organisatorischen Gründen nicht möglich.

brachten vier der sieben Studenten mit, wobei die Länge bei den anderen dreien (bis auf *Ingrid*) nur eine bis vier Wochen betrug. Zu ihren Deutschlernerfahrungen machten die Teilnehmer Angaben zwischen drei Jahren und sieben Jahren und sechs Monaten. *Ingrid* und *Randi* machten keine genauen Angaben, beschrieben aber, über viele Jahre immer wieder mit dem Deutschen Kontakt gehabt zu haben, sei es durch den langen Auslandsaufenthalt oder ein intensives Selbststudium inklusive mehrerer unzusammenhängender Jahre schulischen Unterrichts. Alle bis auf einen Teilnehmer waren norwegische Muttersprachler. *Jesper* gab Schwedisch als seine L1 an, was jedoch aufgrund der engen sprachlichen Nähe zum Norwegischen zu keinen Problemen bei der Durchführung führte.

5.4.3 Gemischte Gruppe (Gelisa und Vbf) (Gruppe 3, April/Mai 2018)

Der Erhebungsblock im April/Mai 2018 fand dann wieder am DNSZ in Kiel statt. Wie zu Beginn bereits erwähnt, konnte eine Teilung des dortigen Sprachkurses in zwei Gruppen nicht vorgenommen werden, weil die geringe Teilnehmerzahl dies nicht zuließ. Dies konnte aber vor der Ausarbeitung des ersten Designs der Studie nicht vorausgesehen werden, sodass ein gewisses Maß an Flexibilität von vornherein notwendig war. Da aber die Unterrichtseinheiten zu sowohl dem Gelisa- als auch dem Vbf-Modell in der Praxis bereits ausprobiert werden konnten und gut funktioniert hatten, entstand die Überlegung, beide zu verbinden. Durch die Einführung in das Thema unter Berücksichtigung beider Modelle sollte sich zeigen, welches die Teilnehmer wählen würden, da ja die passenden Unterrichtseinheiten schon zur Verfügung standen. Auch der Möglichkeit, mit beiden Modellen zu arbeiten, sollte dieses Vorgehen Raum geben.

Die gemischte Gruppe bestand aus zehn Teilnehmern, wovon jedoch zwei Studenten Deutsch als ihre L1 angaben. Aufgrund der Gruppendynamik und der Tatsache, ihnen keinen Unterricht bzw. keine Rückmeldungen verwehren zu wollen, haben auch die Muttersprachler bei allen Erhebungsschritten mitgemacht, ohne jedoch in die Studie integriert werden zu können. Außerdem bestand die Gruppe aus zwei weiteren Teilnehmern, die mit jeweils einem nicht norwegischen Elternteil aufgewachsen waren. *Maria* gab an, eine deutsche Mutter zu haben. Aufgewachsen in Norwegen, definierte sie selbst jedoch nur Norwegisch als ihre L1. Sie habe Deutsch durch ihre Mutter viel gehört, jedoch kaum selbst praktiziert und erst auf der Universität zu schreiben gelernt. *Robert* brachte die komplexeste Sprachbiographie mit. Aufgewachsen mit einer luxemburgischen Mutter und einem norwegischen Vater verbrachte er die ersten

sechs Jahres seines Lebens in Luxemburg. Dort hatte er neben dem Luxemburgischen im Kindergarten und in der Grundschule auch Kontakt mit der deutschen Sprache. Unter dem Bewusstsein, dass die Familie danach wieder nach Norwegen ziehen würde, war Norwegisch die Sprache, die zuhause verwendet wurde (auch mit der Mutter). Auch er gab nur Norwegisch als seine L1 an. Deswegen wurden sowohl *Maria* als auch *Robert* in die Studie einbezogen.

Damit brachte die dritte Gruppe auch in Bezug auf die individuellen Sprachbiographien eine etwas größere Vielfalt mit. Gemeinsam betrachtet und mit ‚lediglich' 4 von 28 Teilnehmern, die nicht oder nicht nur Norwegisch als L1 hatten, ist diese Verteilung für die vorliegende Arbeit gewiss und zufälligerweise ‚recht glücklich' ausgefallen. Auch an norwegischen Hochschulen bestehen Lernergruppen vermehrt aus Lernern mit einer nicht landessprachlichen L1 und die Gruppen hätten sicherlich auch anders aussehen können. Solange diese Lerner aber, auch ohne einen norwegischen Elternteil zu haben, Norwegischkenntnisse im Sinne einer weiteren L1 (so wie beispielsweise *Rajesh*) hätten vorweisen können, wären sie für die Teilnahme an der Studie trotzdem in Betracht gezogen worden. Dies hätte das Projekt dann auf zusätzliche Weise bereichern und bei der Auswertung der Daten weitere Überlegungen anregen können.

Gruppe 3 befand sich im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen zum größten Teil erst am Ende ihres ersten Fachsemesters. Drei Studenten waren jedoch schon in ihrem zweiten Fachsemester. Nachdem im Januar und Februar/März kein Student eine Unterrichtseinheit verpasst hatte, war dies im April/Mai nicht der Fall. *Egon* verpasste die zweite Lektion, bei der *Tor* und *Harald* 30 min zu spät kamen, sodass sie die Besprechung der Übungsaufgaben verpassten. *Tor* versäumte auch die dritte Lektion, bei der *Harald* wegen einer programminternen Aufgabe 10 min früher gehen musste und dadurch wesentliche Informationen zur Unterteilung von Ober- und Unterfeld (vgl. 6.2.3) nicht mitbekam. Die Studenten wurden deswegen aber nicht aus der Studie herausgenommen, da sie ja trotzdem eine Menge über das Feldermodell gelernt und auch beide Tests sowie das Interview durchgeführt hatten.

5.4.4 Übersicht zu allen Teilnehmern

Die Metadaten aller Teilnehmer können wie in Tabelle 5.1 dargestellt zusammengefasst werden. Ein kompletter Datensatz pro Teilnehmer bestand aus Vor- und Folgetest (inklusive Ergebnissen und Korrektur), einer (Teil-)Transkription sowie einer Audiodatei des Interviews und einer Einverständniserklärung für die Teilnahme am Projekt, bei der die Studenten einige Angaben zu ihrer Sprachbiografie und ihren Deutschlernerfahrungen machten.

Tabelle 5.1: Metadaten aller 28 Teilnehmer

Name	Geschlecht	Alter	L1	Gruppe	Modell	Fach-semester	Deutschlernerfahrung	Aufenthalt im deutsch-sprachigen Land
Amelie	weiblich	21	Norwegisch	Gruppe 1	- (K-Gruppe)	2.	7 Jahre	10 Monate
Agnes	weiblich	26	Norwegisch	Gruppe 1	- (K-Gruppe)	2.	3 Jahre, 6 Monate	1 Jahr (Österreich)
Karin	weiblich	24	Norwegisch	Gruppe 1	- (K-Gruppe)	2.	6 Jahre, 6 Monate	-
Kurt	männlich	29	Norwegisch	Gruppe 1	- (K-Gruppe)	2.	7 Jahre	-
Vera	weiblich	20	Norwegisch	Gruppe 1	- (K-Gruppe)	2.	4 Jahre	-
Øyvind	männlich	24	Norwegisch	Gruppe 1	- (K-Gruppe)	2.	5 Jahre, 5 Monate	-
Arvid	männlich	22	Norwegisch	Gruppe 1	Gelisa	0.	6 Jahre	4 Wochen
Anders	männlich	21	Norwegisch	Gruppe 1	Gelisa	2.	6 Jahre, 5 Monate	10 Monate, 2 Wochen
Mikkel	männlich	19	Norwegisch	Gruppe 1	Gelisa	2.	6 Jahre, 6 Monate	-
Tine	weiblich	19	Norwegisch	Gruppe 1	Gelisa	2.	6 Jahre, 5 Monate	10 Monate
Rajesh	männlich	24	Norw. & Tamil	Gruppe 1	Gelisa	2.	4 Jahre, 5 Monate	-
Tommy	männlich	24	Norwegisch	Gruppe 1	Gelisa	2.	6 Monate	-
Viktoria	weiblich	21	Norwegisch	Gruppe 1	Gelisa	2.	6 Jahre, 5 Monate	-
Ingrid	weiblich	33	Norwegisch	Gruppe 2	Gelisa	2.	- (siehe 5.3.2)	3 Jahre (Schweiz)
Tom	männlich	20	Norwegisch	Gruppe 2	Gelisa	3.	7 Jahre, 6 Monate	1 Woche
Jesper	männlich	19	Schwedisch	Gruppe 2	Vbf	2.	6 Jahre, 6 Monate	-
Marianne	weiblich	21	Norwegisch	Gruppe 2	Vbf	2.	3 Jahre	1 Woche
Hilde	weiblich	21	Norwegisch	Gruppe 2	Vbf	2.	3 Jahre, 6 Monate	-
Randi	weiblich	22	Norwegisch	Gruppe 2	Vbf	2.	- (siehe 5.3.2)	4 Wochen
Sigurd	männlich	21	Norwegisch	Gruppe 2	Vbf	2.	5 Jahre, 6 Monate	-
Egon	männlich	28	Norwegisch	Gruppe 3	Gelisa/Vbf	2.	3 Jahre, 10 Monate	-
Harald	männlich	21	Norwegisch	Gruppe 3	Gelisa/Vbf	1.	6 Jahre, 4 Monate	-
Karolina	weiblich	22	Norwegisch	Gruppe 3	Gelisa/Vbf	1.	6 Jahre, 4 Monate	1 Jahr
Maria	weiblich	20	Norwegisch	Gruppe 3	Gelisa/Vbf	2.	- (siehe 5.3.3)	-
Robert	männlich	27	Norwegisch	Gruppe 3	Gelisa/Vbf	2.	- (siehe 5.3.3)	6 Jahre (Luxemburg)
Rafael	männlich	25	Norwegisch	Gruppe 3	Gelisa/Vbf	1.	3 Monate	-
Roger	männlich	26	Norwegisch	Gruppe 3	Gelisa/Vbf	1.	5 Jahre	-
Tor	männlich	23	Norwegisch	Gruppe 3	Gelisa/Vbf	1.	3 Jahre, 4 Monate	1 Jahr

Während der gesamten Studie wurde aus praktischen Gründen mit den originalen Vornamen der Teilnehmer gearbeitet, die dann zur Publikation anonymisiert wurden. Die Studenten waren über diesen Vorgang informiert und es wurde ihnen garantiert, dass ihre Daten sicher verwahrt und nur für die Projektleiterin zugänglich waren. Dies betraf auch die anonymen Fragebögen sowie die Audioaufzeichnungen der Unterrichtseinheiten.

5.5 Konzeption des Tests

Nachdem auf das Design der Studie sowie die Gruppenkonstellationen und Teilnehmer der einzelnen Erhebungsblöcke eingegangen worden ist, richtet sich der Blick im Folgenden auf die methodischen Werkzeuge. Begonnen wird mit den Überlegungen, die zur Konzeption des Tests geführt haben.

Der Grundgedanke bei der Konzeption des Tests war es, dass die Erkenntnisse zur Verbalstellung, die den Studenten im Unterricht mithilfe des jeweiligen Modells vermittelt worden waren, sie bei der Lösung der Aufgaben unterstützen können würden. Gleichzeitig war eine Konzeption von Aufgaben gefordert, die auch vor der Didaktisierung gelöst werden konnten.[146] Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten und auch im Hinblick auf die K-Gruppe, konnte sowieso keine direkte Anwendung des Modells gefordert werden. Zusätzlich musste das Testdesign in Abstimmung mit den Unterrichtseinheiten und vice versa entwickelt werden.

Der Test gliederte sich in fünf Aufgaben, auf die im Anschluss genauer eingegangen wird.[147] Durch die Wahl unterschiedlicher Aufgabentypen sollten potenzielle Schwächen der Einzelaufgaben ausgeglichen werden. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Teilnehmern gewährleisten und noch dazu einen direkten Zusammenhang zur Didaktisierung herleiten zu können, wurde sich für weitestgehend geschlossene Aufgaben entschieden, d. h. Aufgaben, die eine zielgerichtete Antwort verlangen und keine alternativen Lösungen zulassen (vgl. Porsch 2014: 89 ff.). Geschlossene Aufgaben wie beispielsweise *Multiple-Choice*-Aufgaben oder Zuordnungsaufgaben mit Bildern und Wörtern führen zu stark elizitierten Daten, weil sie nahezu keine Variation erlauben.

---

146 Um die Lesbarkeit nicht unnötig zu erschweren, wurde ein Bezug zur Didaktisierung im weiteren Verlauf nur in der Vergangenheit formuliert. Dies schließt nicht aus, dass die Problemstellungen der Aufgaben zum Zeitpunkt des Vortests auf Themen ausgerichtet waren, die im Unterricht noch behandelt werden würden.

147 Vor- und Folgetest befinden sich im Anhang.

Porsch (2014: 89) weist darauf hin, dass die Aufgabenstellung von der Forschungsfrage abhänge. Für die unter 5.2 formulierte Forschungsfrage, die eine Messung der Progression der Teilnehmer in Bezug auf die im Unterricht behandelten Themen sucht, sind elizitierte, durch ein Punktesystem leicht auszählbare Grammatikaufgaben passende Optionen. Dadurch können auch die einzelnen Gruppen einfach miteinander verglichen werden, wobei hier noch einmal darauf hingewiesen werden muss, dass bei einer so geringen Teilnehmerzahl innerhalb der Gruppen lediglich Tendenzen abgeleitet werden können.

Ellis (1986: 87 ff.) diskutiert einige Nachteile elizitierter Daten. Er merkt unter anderem an, dass diese einen höheren Einfluss der L1 aufweisen könnten, dass Informanten Strukturen benutzten, die sie bei spontaner Verwendung der Sprache nicht verwenden würden, oder aber auch, dass ihr Sprachgebrauch durch eine Testsituation beeinflusst werden könne. Dies sind ernstzunehmende Nachteile, die inadäquat sein mögen, um das allgemeine sprachliche Niveau eines Lerners zu ermitteln. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie bieten elizitierte Daten allerdings die Möglichkeit, die Unterrichtsinhalte sowie die Progression der Teilnehmer genauer prüfen zu können. Gerade geschlossene Aufgaben haben den Vorteil, dass die Teilnehmer gezwungen werden, sich mit gewissen Strukturen, hier den Verbalstellungsmustern, auseinanderzusetzen, die sie bei offenen Aufgaben möglicherweise umgangen hätten. Ebenso ein möglicher Einfluss der L1 wird hierbei nicht als Nachteil angesehen, da ja der kontrastiv ausgerichtete Unterricht zu einer Reflexion und einer Sprachbewusstheit anregen möchte. Wenn der Lerner als Hilfestellung seine L1 mit der L2 vergleicht, egal ob diese im jeweiligen Fall zusammenfallen oder auseinandergehen, ist das allemal positiv zu bewerten.

5.5.1 Sätze bilden und Bilder beschreiben

In der ersten Aufgabe sollten die Studenten mithilfe vorgegebener Wörter Sätze bilden. Zusätzlich bekamen sie eine Bildergeschichte, um sicherzustellen, dass sie den Kontext verstehen würden, und um die Komparabilität der einzelnen Teilnehmer gewährleisten zu können. Die Wörter waren in ihrer Anordnung randomisiert und undekliniert. In der Aufgabenstellung wurde vorgegeben, in welchem Tempus die Verben stehen sollten. Das Vokabular war bewusst einfach gehalten, potenziell schwierige Wörter mit Übersetzungen versehen. Dadurch, dass die Studenten die Wörter nicht nur anordnen, sondern auch deklinieren sollten, wurde die Herausforderung angehoben – auch wenn beispielsweise die korrekte Verwendung der Kasus für die spätere Auswertung keine Relevanz hatte. Ein angemessenes Schwierigkeitsniveau ist jedoch ein

wesentlicher Faktor, um die Motivation von Lernern aufrechtzuerhalten (vgl. Gass & Selinker 2008: 429 ff.).

Die Aufgabe wurde in Abstimmung mit der ersten Lektion der Didaktisierung entwickelt, in der die verschiedenen Satztypen (V1, V2, VE) sowie Formen der verbalen Klammer thematisiert wurden (vgl. 6.2.1). Ziel war es somit, die verschiedenen Verbalstellungsvarianten zu testen, weshalb bewusst auch Verben und Tempora gewählt wurden, die zu einer Klammerbildung führen.[148] Beim Lösen dieser Aufgabe sollte es ferner möglich, jedoch nicht zwingend notwendig sein, eines der Feldermodelle hilfestellend heranzuziehen.

5.5.2 Sätze verbinden

Der Unterschied zwischen Haupt- und Nebensatz und die damit verbundene divergierende Verbalstellung stellt ein Grundverständnis für das Erlernen und Beherrschen des deutschen Satzbaus dar. Aufgrund dieser Überlegung entstand die zweite Aufgabe, die auf eben diesen Unterschied eingeht. Bereits in der Aufgabenstellung wurde darauf abgezielt, dass die Teilnehmer verstehen sollten, dass es um komplexe Verknüpfungen aus Haupt- und Nebensätzen geht. Es wurde explizit darauf hingewiesen, dass es sich um unterordnende und nicht etwa nebenordnende Konjunktionen handelt, sodass keine Missverständnisse über die Art der Satzverknüpfung aufkommen sollten.

Dieser Aufgabentyp schaffte ebenfalls eine klare Verbindung zur ersten Lektion der Didaktisierung, bei der den Studenten aufgezeigt wurde, dass „hinter den Unterschieden [der verschiedenen Satztypen] die systematische Variation eines einzigen Grundmusters steht" (Gallmann 2015: 1). Auch hier konnte ein Feldermodell hilfestellend, beispielsweise durch die Visualisierung vor dem geistigen Auge, herangezogen werden.[149] Die Lösung musste aber ebenso vor der Didaktisierung (Vortest) und ohne Modell (K-Gruppe) realisierbar sein.

5.5.3 Grammatikalitätsbeurteilung

Bei der dritten Aufgabe handelte es sich um eine Grammatikalitätsbeurteilung. Die Bezeichnungen Grammatikalitätsbeurteilung (*grammaticality judgement task*) und Akzeptabilitätsbeurteilungen (*acceptability judgment task*) werden häufig synonym verwendet (vgl. Haukås 2009: 86). Mackey und Gass (2016: 58)

---

148 Es erwies sich als herausfordernd, bei einer Bildergeschichte die V1-Stellung zu integrieren, was jedoch durch nachfolgende Aufgaben ausgeglichen werden konnte, bei denen auch dieses Muster abgeprüft wurde.

149 Dies würde sich natürlich erst durch das qualitative Interview überprüfen lassen.

hingegen plädieren für eine strikte Unterscheidung dieser Begriffe, da einer generativen Auffassung (vgl. 2.2) zufolge Grammatik abstrakt sei und somit nicht direkt nach ihr gefragt werden könne. In dieser Arbeit wurde sich ebenfalls für eine Trennung dieser beiden Begriffe entschieden, was jedoch nicht auf einem generativen Verständnis beruht, sondern auf der Beobachtung, dass das Akzeptieren einer Aussage häufig über die Grenzen der normativen Grammatik hinausgeht und sich besser für L1-Informanten eignet. In der vorliegenden Studie jedoch geht es nicht um das Austesten irgendwelcher Grenzen, sondern um die grammatische Wohlgeformtheit von Sätzen, wie sie die norwegischen Muttersprachler erlernt haben, und folglich auch um eine Grammatikalitäts- und keine Akzeptabilitätsbeurteilung. Die Sätze, die den Studenten in der dritten Testaufgabe präsentiert wurden, entsprachen somit entweder den Regeln dieser Wohlgeformtheit oder sie brachen mit diesen deutlich.

Als Beurteilungskriterium kam daher auch nur eine binäre Aufteilung infrage: *grammatisch* (*richtig*) oder *ungrammatisch* (*falsch*). Außerdem begünstigt eine größere und/oder ungerade Skala (Likert-Skala), dass die Teilnehmer bei Ungewissheit über die Grammatikalität eines Beispiels einen mittleren Wert wählen oder die Skala missverstehen könnten (vgl. Ionin 2012: 42). Ionin (2012: 46) zufolge sei es weiter bedeutsam, dass sich die Anzahl an grammatischen und ungrammatischen Beispielen die Waage hält, was bei der Konzeption ebenso berücksichtigt wurde.

Die Konstruktionen der Beispielsätze bestanden nur aus komplexen Sätzen (Hypotaxen und Parataxen). Um die Aufgabe abwechslungsreich zu gestalten, waren die Nebensätze sowohl vor- als auch nachgestellt und erfüllten unterschiedliche syntaktische Funktionen. Es wurden alle Tempora berücksichtigt und bei synthetischen Tempora auch distanzfähige Verben verwendet (z. B. *teilnehmen*). Jedes Beispiel hatte maximal einen Fehler, welcher sich nur auf Ebene der Verbalstellung befand. Einige Sätze ließen hierbei zwei Stellungsvariation zu (z. B. *werden anreisen können/anreisen können werden*), was aber für die Punkteverteilung keinen Unterschied ausmachte. Zusätzlich Distraktoren[150] zu verwenden, wäre unnötig gewesen, weil die Studenten wissen durften, worauf der Test (betitelt als kleiner Wortstellungstest) abzielte.[151]

150 „Fillers (or distracters) are designed to distract participants' attention from the target item: They should look similar on the surface, but test different phenomena" (Ionin 2012: 41).

151 Es sei der Auswertung vorausgenommen, dass einige Teilnehmer trotzdem fälschlicherweise Deklinationsformen korrigierten.

Haukås (2009: 86 f.) weist darauf hin, dass sich der Forscher bewusst machen müsse, ob er das explizite oder implizite Wissen der Teilnehmer testen möchte. Da ein reines Ankreuzen keine Aussage darüber treffen kann, was genau dieser als fehlerhaft klassifiziert, kann eine Korrektur eine sinnvolle Ergänzung sein (vgl. Mackey & Gass 2016: 61). Daher sollten die Studenten zusätzlich die von ihnen als ungrammatisch gekennzeichneten Beispiele korrigieren. Dieses Vorgehen zielt auf ihr explizites Grammatikwissen ab. Gleichzeitig wird verhindert, dass ein Teilnehmer ein ungrammatisches Beispiel korrekterweise als falsch einstuft, ohne dass diese Entscheidung auf einer adäquaten Begründung basiert. Diese Einsichten blieben dem Forscher ohne eine Korrektur verschlossen.

Ein Nachteil bei dieser Art von Aufgabenstellung kann es sein, dass ein Teilnehmer nur aus Ermangelung eines Korrekturvorschlages ein Beispiel als grammatisch einstuft, welches er implizit jedoch als ungrammatisch klassifizieren würde. Um genau dieses zu verhindern, wies der Aufgabentext die Teilnehmer darauf hin, dass sie auch bei einer ihnen fehlenden Erklärung Beispiele als ungrammatisch einstufen sollten, wenn sie diese so empfänden. Solche Fälle sollten dann Raum für eine Besprechung während des qualitativen Interviews lassen.

Diese Aufgabe stand in keinem direkten Zusammenhang mit einer bestimmten Lektion der Didaktisierung und beinhaltete Themen aller Unterrichtseinheiten. Folglich konnte auch an dieser Stelle ein Feldermodell hilfestellend herangezogen werden, wobei es hier nicht als Muster für die eigene Sprachproduktion gedient, sondern mehr als abgleichende Schablone zu den vorgelegten Beispielen fungiert hätte.

5.5.4 Übersetzung

Durch die eingangs erläuterte Entscheidung für geschlossene Aufgaben musste auch die Übersetzungsaufgabe so konzipiert werden, dass sie die Teilnehmer in ihrer Produktion zumindest so weit lenken würde, dass sie sich in ihrer Auswertbarkeit mit den anderen Aufgaben vergleichen ließe. Da eine Übersetzungsaufgabe verschiedene Lösungsvorschläge seitens der Teilnehmer jedoch kaum ausschließen kann, kann diese Aufgabe nur mit Einschränkungen als geschlossen angesehen werden. Da aber auf Grundlage des Auswertungsverfahrens, bei dem pro Verbalstellung je Teilsatz 1 Punkt vergeben wurde (vgl. 5.6), die Komparabilität nicht gefährdet wurde, konnten auch kurze, einfache Übersetzungssätze sinnvoll in den Test integriert werden, vor allem wenn die Vorteile in Betracht gezogen werden, die eine solche Aufgabe bietet.

„In an elicitation task such as translation the learner is *required* to compare the target language with his L1, so it is not surprising that L1 interference is more evident“ (Ellis 1986: 89). Hierbei muss der muttersprachliche Einfluss jedoch nicht zwangsläufig negativ sein, sondern kann, wenn er den Teilnehmern bewusst ist, positiv genutzt werden. Somit konnte auch diese Aufgabe einen klaren Bogen zur Didaktisierung schlagen, die unter anderem darauf abzielte, die Sprachbewusstheit der Teilnehmer durch eine kontrastive Annäherung zu stärken (vgl. auch die Lernziele unter 1.4). Der positive Effekt einer Sensibilisierung kontrastiver Aspekte bei Übersetzungsaufgaben gilt als allgemein anerkannt (vgl. Keim 2003: 383). Neben interkulturellen Aspekten können sie auch „dazu eingesetzt werden, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Strukturen zu lenken“ (ebd.: 390), wie im Falle des konzipierten Tests auf die allgemeine Satzstruktur, die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen und folglich die zu testende korrekte Platzierung der Verben.[152]

Das Vokabular bestand bewusst aus einem möglichst einfachen Wortschatz (Leistungsstufe A1/A2 (vgl. Goethe-Institut 2013, 2016)). Des Weiteren war die Aufgabe mit einigen Worterklärungen versehen und es wurden viele Wörter gewählt, die bereits in den vorherigen Aufgaben Verwendung fanden. Die konzipierten Sätze stellten einfache und komplexe Sätze dar, wobei auch ein Relativsatz und im Folgetest ein Ersatzinfinitiv im Nebensatz gewählt wurde.[153] Somit bezog sich diese Aufgabe ebenfalls auf alle Lektionen der Didaktisierung und bot erneut die Möglichkeit, ein Feldermodell heranzuziehen, um die korrekte Platzierung der Verbalformen zu stützen.

5.5.5 Relativsätze

In der letzten Aufgabe wurde das Thema der Relativsätze aufgegriffen. Diese Aufgabe entstand in Anlehnung an die Aufgabe aus Helbigs und Buschas Übungsgrammatik (1992), bei der zwei Hauptsätze zu einem Hauptsatz mit einem Relativsatz umformuliert werden sollen. Dabei war deutlich gekennzeichnet, was als Bezugswort fungieren und was in ein Relativpronomen

152 Keim (2003) bezieht sich hierbei auf den Fremdsprachenunterricht allgemein und nicht auf eine Testsituation, was in diesem Fall aber nicht als problematisch anzusehen ist.

153 *har kunnet lese = hat lesen können*. Es mag inkonsequent erscheinen, dass eine solche komplexe Form in der vierten Aufgabe nur im Folge- und nicht im Vortest erscheint. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass sich die Verteilung dieser Formen bezogen auf alle Aufgaben von Vor- zu Folgetest genau die Waage hielt.

umformuliert werden solle. Im Gegensatz zu der Ausführung in Helbig und Buscha (1992) wurde bei dieser Testaufgabe jedoch kein Lösungsbeispiel angegeben, wie dies im Allgemeinen bei Aufgaben dieser Art üblich ist. Der Grund hierfür war, dass getestet werden sollte, ob die Teilnehmer den Relativsatz als Nebensatz klassifizieren und somit auch die Verbalstellung einem Nebensatz entsprechend zur VE-Stellung verändern würden. Sie sollten diese Struktur daher nicht von einem Beispiel ableiten können.

Die Pilotierung hatte gezeigt, dass keiner der Studenten zuvor ein Problem beim Verständnis dieser Aufgabe hatte. Des Weiteren stand den Teilnehmern der eigentlichen Studie während der gesamten Durchführung des Tests die Möglichkeit offen, bei Verständnisproblemen nachzufragen, was zudem auch mehrfach betont wurde. Hätten sie nachgefragt, wäre ein norwegisches Beispiel vorbereitet gewesen, um nicht die Struktur zu verraten, aber dennoch erklären zu können, was ein Relativsatz ist.[154]

Diese Aufgabe nahm direkten Bezug auf die zweite Lektion der Didaktisierung, die Relativsätze und den Vergleich der deutschen mit der norwegischen Konstruktion zum Thema hatte (vgl. 6.2.2). Inwiefern die Studenten sich dabei auf ein Feldermodell stützen würden, war ihnen wie bei allen anderen Aufgaben selbst überlassen und unter Berücksichtigung der K-Gruppe und einer Unkenntnis des Modells zum Zeitpunkt des Vortests auch nicht erforderlich.

5.6 Testverfahren und Richtlinien

Der Vortest fand im direkten Anschluss an eine kurze Informationsveranstaltung statt. Die Teilnehmer bekamen eine schriftliche Einverständniserklärung in norwegischer Sprache, bei der sie auch ihre Metadaten ausfüllen sollten (siehe Tabelle 5.1, oben). Sie waren bereits vor ihrer Teilnahme von ihrer Heimatinstitution über das Projekt informiert worden. Vor Testbeginn wurde noch einmal betont, dass ihre Testresultate keine offiziellen Prüfungen darstellten, sondern nur für Forschungszwecke verwendet werden würden. Dies sollte die Testsituation angenehmer gestalten. Der Vortest fand 1–3 Tage

154 Dieses Vorgehen erwies sich jedoch insofern als problematisch, als dass die Studenten nicht von diesem Angebot Gebrauch machten. Trotzdem ließen einige von ihnen die fünfte Aufgabe im Vortest aus, weil sie nicht gewusst hätten, was ein Relativsatz sei. Aus Gründen der Forschungstransparenz soll dieses Problem hier nicht verschleiert werden.

vor der ersten Unterrichtseinheit statt, der Folgetest 2–7 Tage nach der letzten Lektion.

Nachdem sich nach der Pilotierung 60 min als angemessen herausgestellt hatten, wurde diese Zeitspanne für Vor- und Folgetest aller Gruppen angelegt. Es kam vor, dass einige Studenten deutlich früher fertig waren, aber manche benötigten auch annähernd die gesamten 60 min. Beim Vortest im Januar 2018 brauchte *Øyvind* sogar noch ein wenig länger. Da aber vermieden werden sollte, dass die Teilnehmer sich unter Druck gesetzt fühlten, wurden ihm einige Minuten mehr gewährt, um den Test abzuschließen. Allen Gruppen wurde im Vornherein gesagt, dass jeder in Ruhe zu Ende schreiben könne. Beim Vortest im April 2018 (Gruppe 3) entstand jedoch eine etwas ungünstige Situation. Wegen eines Organisatorischen Problems verzögerte sich der Beginn der ersten Unterrichtseinheit. Aufgrund der komplett ausgelasteten Raumverteilung an der CAU wurde der Seminarraum im direkten Anschluss erneut verbucht. Die nachfolgende Gruppe störte durch ständiges Anklopfen und betrat mehrfach vor Beendigung des Tests den Raum. Fünf Teilnehmer haben den Vortest daher auf dem Flur zu Ende schreiben müssen. Einige von ihnen drückten im Interview aus, sie hätten dies verständlicherweise als eine Stresssituation empfunden.

Die Verwendung von Wörterbüchern war nicht gestattet. Weil *Rafael* (Gruppe 3) jedoch erst drei Monate zuvor angefangen hatte, Deutsch zu lernen, wurde bei ihm eine Ausnahme gemacht. Da kein anderer Teilnehmer nach einem Wörterbuch fragte, es also auch in den vorherigen Gruppen keinem verwehrt wurde, war diese spontane Änderung meines Erachtens nicht problematisch.

Die Forscherin war bei allen Tests die ganze Zeit anwesend.[155] Wie oben bereits erwähnt, wurde den Studenten deutlich vermittelt, sie könnten jederzeit Fragen stellen. Fragen wurden nur in Bezug auf die Grammatikalitätsbeurteilung und zu keiner anderen Aufgabe gestellt. Hierbei ging es außerdem nie um das Verständnis, sondern nur um die Erkundigung danach, ob es jeweils nur einen Fehler pro Beispielsatz gebe. Diese Frage wurde den Teilnehmern beantwortet.

Um die Reliabilität des Testwerkzeuges und seine Objektivität zu gewährleisten, wurden parallel zur Konzeption der Tests genaue Auswertungskriterien

155 Da Haukås (2009) darauf hinweist, dass es in ihrer Studie zu Problemen geführt habe, nicht bei allen Tests selbst vor Ort gewesen sein zu können, wurde besonderer Wert darauf gelegt, eine persönliche Anwesenheit sicherzustellen.

erarbeitet (vgl. Stadler & Kremmel 2018). Die nachfolgend dargestellten Richtlinien für die Auswertung sollten sicherstellen, dass sowohl Vor- und Folgetest wie auch die Testpaare jedes einzelnen Teilnehmers nicht nur in Bezug auf die Konzeption, sondern auch auf die Auswertung der Ergebnisse kompatibel sein würden. Die Aufgaben wurden so entwickelt, dass sie nach einem klaren Punktesystem ausgewertet werden konnten und möglichst wenig Freiraum für eine Variabilität an Antwortmöglichkeiten zuließen.

Jeder Test-Item bekam eine maximale Punktezahl. Als Grundlage hierfür galt die Verbalstellung. Aus jedem Teilsatz resultierte 1 Punkt, sodass beispielsweise in einem einfachen Deklarativsatz maximal 1 Punkt erreicht werden konnte. Hypotaxen und Parataxen aus zwei Teilsätzen erhielten maximal 2 Punkte. Daraus ergaben sich nur die Möglichkeiten von 0, 1 oder 2 Punkten pro Item. Es wurden keine halben Punkte verteilt. Für Vor- und Folgetest bedeutete dies jeweils eine maximale Punktezahl von 51 Punkten verteilt auf 35 Items.[156] Es muss an dieser Stelle unbedingt festgehalten werden, dass keine Abzüge für morphologische oder orthografische Fehler berechnet wurden. Diese Entscheidung erleichterte den Umfang sowie die Übersicht der zu erreichenden Punkte und unterstützt vor allem auch die Tatsache, dass Verbalstellung[157] und nicht etwa Beugungsformen Thema der Unterrichtseinheiten waren bzw. mithilfe des Feldermodells vermittelt wurden. So musste aber auch in Kauf genommen werden, dass ungrammatische Sätze wie (1) die Maximalpunktzahl des Items erreichen müssen, weil die Verbalstellung nicht gebrochen wurde.

(1) *Der Vater schlagen ein Nagel in dem Baum.

Es wurde somit keine Negativkorrektur vorgenommen, bei der Fehler gekennzeichnet und gezählt werden, sondern eine Positivkorrektur, bei der Punkte für erreichte Items vergeben werden (vgl. Bauer 2018: 158). Die relevanten Verbalstellungsfehler (VS-Fehler)[158], die die Grundlage für die Punkteverteilung der Items ausmachten, sind:

---

156 Für die Verteilung der zu erreichenden Punktezahl pro Item in der jeweiligen Aufgabe siehe auch die Übersichttabelle im Anhang.

157 Dieses ist hier insofern weit gefasst zu verstehen, dass ebenso die Verbindung und Abhängigkeit von Teilsätzen unter dieses Thema fallen, weil diese zwangsläufig auch Einfluss auf die Verbalstellung haben.

158 Diese Abkürzung bezieht sich ausschließlich auf die hier ausgearbeiteten Richtlinien und findet fortlaufend Verwendung, wenn es sich um Fehler handelt, die gegen eines der für die Punkteverteilung relevanten Kriterien verstoßen.

- Die drei Verbalstellungstypen: V1, V2, VE
- Die Bildung der verbalen Klammer: periphrastische Verbformen und trennbare Verben
- Die Auswirkung auf die Verbalstellung bei der Verbindung von Teilsätzen
- Die Reihenfolge mehrerer Verben und die Ausnahme von VE beim Ersatzinfinitiv

Um die Validität des Tests sicherzustellen, d. h., um zu gewährleisten, dass der Test das misst, was er messen soll (vgl. Stadler & Kremmel 2018), wurde er im Einklang mit der Didaktisierung entwickelt, die ebenfalls die Verbalstellung in den Fokus stellt. Fehler auf Ebene der Wortstellung, die für die Punkteverteilung nicht berücksichtigt wurden, waren Anordnungsfehler im MF, auch wenn die Besetzung dieses Feldes Teil des Unterrichts war. Da es aber im Zuge dieses Projektes mit drei Unterrichtseinheiten nicht möglich war, die Besetzung des MF in seiner Ganzheit und Komplexität zu erfassen und da die Besetzung dieses Feldes einen hohen Grad an Variabilität aufweist, flossen Wortstellungsfehler auf dieser Ebene nicht in die Bewertung ein.

Die klaren Richtlinien bieten dennoch Raum für Interpretationsmöglichkeiten, für die im Folgenden auszugsweise ein paar Fälle betrachtet werden. So muss bei Items wie in (2) diskutiert werden, ob es sich um morphologische oder VS-Fehler handelt. In einem Fall wie (a.) zeigt der Teilnehmer, dass er zwar den e/i-Wechsel des Verbs nicht berücksichtigt hat, aber dennoch die verbale Klammer beherrscht. Da deutlich zu erkennen ist, was er als finites Verb klassifiziert und dass er somit die V2-Stellung und die Klammerstruktur beachtet, entspricht dies den oben genannten Kriterien. (a.) wird daher ‚nur' als morphologischer Fehler betrachtet und müsste folglich dennoch mit 1 Punkt bewertet werden. In einem Fall wie (b.) wird die Klammerstruktur jedoch missachtet, was folglich in 0 Punkten resultieren muss. Es ist in diesem Fall denkbar, dass der Teilnehmer die Klammerbildung zwar eigentlich beherrscht und sich nur bei diesem Verb nicht im Klaren war, dass es sich um ein trennbares Präfix handelt. Da aber trennbare Verben dem Goethe-Institut zufolge bereits zum Leistungsniveau A1 zählen, wurden solche Fehler als VS-Fehler gewertet.[159]

---

159 Es muss an dieser Stelle auch auf den wesentlichen Umstand hingewiesen werden, dass trennbare Verben für den norwegischen DaF-Lerner eine besondere Herausforderung darstellen. Ebenso wie das Deutsche kennt auch das Norwegische trennbare Verben. Die Schwierigkeit liegt jedoch darin, dass einige dieser Verben bezogen auch ihre Trennbarkeit nicht deckungsgleich sind. Vgl. *abgeben/gibt ab = innlevere/levere inn*, aber *aussprechen/spricht aus = uttale/*tale ut, erfinden/*findet er = oppfinne/*

(2) a. *Der Vater messt seinen Sohn mit einem Hammer ab.
b. *Der Vater abmisst seinen Sohn mit einem Hammer.

Bei der Grammatikalitätsbeurteilung war ebenfalls darauf zu achten, dass Fehler, die nicht die Verbalstellung betreffen, nicht gewertet werden konnten, da auch hier als Grundlage für die Items nur die Platzierung der Verben gelten sollte. Wenn ein Teilnehmer ein grammatisches Beispiel (3a.) als falsch bewertete und danach einen Korrekturvorschlag lieferte, der auf einer Falschannahme – beispielsweise in Bezug auf den Kasus – beruhte, musste trotzdem 1 Punkt vergeben werden. Die Korrektur unter (3b.) wäre somit mit 1 Punkt zu bewerten. Ein anderes Vorgehen wäre inkonsequent im Vergleich zu den anderen Aufgaben. Grundlegend ist letztendlich immer die Frage, ob der Teilnehmer einen VS-Fehler erkannt hat und diesen sinngemäß korrigieren konnte.

(3) a. Kannst du mir einen Gefallen tun und mir ein Exemplar mitbringen?
b. *Kannst du mich einen Gefallen tun, und mir ein Exemplar mitbringen?

Für die Relativsatzaufgabe gilt dadurch, dass nicht die Wahl oder Form eines passenden Relativpronomens oder relativischen Anschlusses (Subjunktionen ausgeschlossen), sondern die VE-Stellung das ausschlaggebende Kriterium für eine Klassifizierung als Relativsatz (RS) darstellte.[160] Für jeden korrekten Teilsatz jeweils 1 Punkt zu vergeben, schließt ebenso ein, dass der RS in Abhängigkeit von einem Bezugswort im übergeordneten Satz richtig platziert wurde (Variation durch Extraposition möglich). Möglicherweise könnte es bei einem Erfüllen dieser Kriterien (korrekte Verbalstellung in beiden Teilsätzen sowie angemessene Platzierung des RS) zunächst sinnvoll erscheinen, einen dritten Punkt zu verteilen. Da aber eine inadäquate Platzierung des RS immer auch zu einer Verletzung des Satzgefüges (HS in Relation zum NS) führt, wurde in dieser Aufgabe mit nur maximal 2 und nicht 3 Punkten pro Item gerechnet, was außerdem eine gleichmäßige Gewichtung in Relation zu den anderen Aufgaben gewährleistete. Beispiel (4a.) zeigt eine fälschlicherweise durchgeführte Platzierung des RS in der Extraposition. Dies wurde als Verletzung der korrekten Klammerstruktur ausgelegt und

---

finne opp. Dieses Thema wird im Ausblick unter 9.3 noch einmal aufgegriffen, da es nicht nur herausfordernd für den Lerner sein kann, sondern auch mithilfe eines Feldermodells für den Unterricht aufbereitet werden könnte.

160 Dieses VS-Kriterium gilt auch für die Klassifizierung des Relativsatzes in der Übersetzungsaufgabe.

führte daher zu 0 Punkten für den HS. Da aber die Struktur des RS die VE-Stellung aufweist und dieser nicht durch eine Subjunktion angeschlossen ist, wurde dafür 1 Punkt vergeben.

(4) a. *Vergeblich **hatte** seine [Sekretärin] ihn **angerufen**, [der die neue Nummer nicht bekannt **war**].[161]

b. Vergeblich **hatte** seine [Sekretärin, [der die neue Nummer nicht bekannt **war**]], ihn **angerufen**.

Zusammenfassend soll hier noch einmal unterstrichen werden, dass streng genommen keine Fehler gezählt, sondern umgekehrt betrachtet Punkte für Items vergeben wurden, wenn die oben dargelegten Kriterien erfüllt wurden.

Aufgrund der Reliabilität und Qualitätssicherung im Allgemeinen wurde eine Zweitgutachterin engagiert. Sie bekam eine schriftliche Anleitung, in der für jede Teilaufgabe genaue Richtlinien ausgearbeitet sowie exemplarisch Problemfälle diskutiert wurden, die hier allerdings nicht in ihrer Ganzheit dargestellt werden können. Nachdem die Zweitgutachterin alle Tests korrigiert hatte, wurden die Ergebnisse verglichen und die Items im Falle einer abweichenden Punktevergabe auf Grundlage der Richtlinien noch einmal gemeinsam diskutiert. In den allermeisten Fällen wurden dadurch Flüchtigkeitsfehler aufgedeckt und sich ansonsten nach einer kurzen Diskussion auf die entsprechende Punktevergabe geeinigt. Bei insgesamt 3162 Punkten verteilt auf 2170 Items betrug die Interrater-Reliabilität (Urteilsübereinstimmung) (vgl. Stadler & Kremmel 2018) zunächst 97,25 %.[162] Nach dem Abgleichen der Ergebnisse mit der Zweitgutachterin konnte die Übereinstimmung auf 100 % angehoben werden.[163]

Stadler und Kremmel (2018: 42) zufolge sei die Reliabilität (das Wie) die Grundvoraussetzung für die Validität (das Was), doch bedeute ein reliabler Test

161 An diesem Beispiel lässt sich gut zeigen, warum sich gegen den Begriff einer Akzeptabilitätsbeurteilung entschieden wurde. Ein deutscher Muttersprachler würde diesen Satz vielleicht als akzeptabel einstufen. Der Test wurde jedoch für DaF-Lerner konzipiert, für die dieses Beispiel eindeutig der von ihnen gelernten Regel widerspricht, weil der RS zu weit vom Bezugswort entfernt wurde.

162 Die Zahl errechnet sich aus 31 Vor- und Folgetests zu je 51 Punkten. Wie unter 5.4.2 und 5.4.3 dargelegt, wurden drei Studenten für die Auswertung der Studie herausgenommen. Da sie aber trotzdem alle Erhebungsschritte mitgemacht hatten und um die Daten eventuell zu einem späteren Zeitpunkt noch nutzen zu können, wurden ihre Tests ebenfalls von der Zweitgutachterin bewertet und hier mitgezählt.

163 Es kam nur einmal vor, dass sich Forscherin und Zweitgutachterin uneinig waren. In diesem Fall wurde dem Ergebnis der Forscherin der Vorzug gegeben.

nicht automatisch, dass er auch valide sei. McNamara (2000: 6) unterstreicht, dass der Zweck eines Tests dessen Form entscheidend präge. Die hier dargestellten Überlegungen zur Konzeption sowie die erstellten Grundlagen für seine Auswertung haben gezeigt, dass Test und Didaktisierung in enger Abstimmung aufeinander entwickelt wurden. Eine Schwierigkeit der Testauswertung in der vorliegenden Studie betrifft jedoch zwei Überlegungen. Zum einen hat der Test die Anwendung eines Feldermodells nicht implizieren können, sodass auf Grundlage der Testdaten allein nicht ermittelt werden kann, ob der jeweilige Teilnehmer eine Felderanalyse vorgenommen haben könnte. Zum anderen kann er – abgesehen einer Punkteprogression in Bezug auf die Aufgaben (vgl. die Richtlinien für die Punktevergabe) – den Lernprozess in seiner Entwicklung nicht ausreichend durchleuchten (vgl. die angestrebten Lernziele unter 1.4). Um näher ergründen zu können, inwiefern das Modell und der Unterricht zu einer Sprachreflexion, einem geschärften Blick für die strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Sprachenpaares Deutsch-Norwegisch sowie zu einer Sprachbewusstheit anregen konnten, komplementiert das nachfolgend dargestellte qualitative Interview das weitere Vorgehen.

5.7 Qualitatives Interview – Zielsetzung und Fragenkatalog

Zwar können die Tests durch ihr festgelegtes Punktesystem einen guten Überblick darüber schaffen, ob und wie sich die Gruppen und die einzelnen Teilnehmer nach der Intervention verbessern konnten, doch können sie wenig Einblicke darin ermöglichen, ob und wie das jeweilige Modell eine entscheidende Rolle bei ihrer Progression gespielt haben könnte oder ob und wie die Teilnehmer das Modell aktiv und bewusst angewendet haben. Auf Grundlage eines qualitativen Interviews sollten diese Möglichkeiten genauer beleuchtet werden, um besser einschätzen zu können, ob die ausgearbeitete Didaktisierung bzw. die Verwendung kontrastiver Feldermodelle im norwegischen DaF-Unterricht eine Bereicherung darstellen konnte.

Nach den Unterrichtseinheiten und der Auswertung der Tests wurde daher mit jedem Teilnehmer ein ca. 13-minütiges[164] qualitatives Interview durchgeführt. In Anlehnung an Braun und Clarke (2013: 77 ff.) ist damit ein professionelles Gespräch gemeint, mit dem Ziel, den Teilnehmer in seinen eigenen Worten über seine persönlichen Erfahrungen in Bezug auf ein vom Interviewer definiertes Thema berichten zu lassen. Ein solches Interview basiert auf einem

164 Durchschnittswert aller Interviews. Das längste dauerte 20:43 min, das kürzeste 07:05 min.

zuvor ausgearbeiteten Fragenkatalog, der in diesem Fall als semi-strukturiert gewählt wurde, wobei der Leitfaden eine Struktur und Richtung vorgibt, jedoch auch Raum für offene Erzählungen seitens der Teilnehmer bietet (vgl. Daase et al. 2014: 111). Es wurden genaue (teils individuelle) Fragen ausgearbeitet, die aber in Reihenfolge und Formulierung aufgrund des Gesprächsverlaufs Justierungen zuließen.

Als Aufhänger diente das Testpaar (Vor- und Folgetest) des jeweiligen Teilnehmers. Auf Grundlage der Resultate wurde die Testprogression diskutiert. Auf der einen Seite konnte der Teilnehmer so eine fachliche Rückmeldung zu seinen Leistungen erhalten, was wiederum einen Anreiz für ihn schaffte, sich an diesem Gespräch zu beteiligen. Auf der anderen Seite ermöglichte dies einen sanften Übergang, um ihn nach seinen Erfahrungen im Unterricht und mit der Felderanalyse zu befragen. Für jedes Interview musste daher ein individueller Fragenkatalog erstellt werden, da jedes Gespräch auf die jeweiligen Testresultate zugeschnitten war. Zudem mussten Fragen je nach Gruppenkontext (mit, ohne, welches Modell oder beide) angepasst werden. Die Leitfragen jedes Interviews können unter Berücksichtigung der Forschungsfragen wie folgt formuliert werden:

- Welche Themen, die wir im Unterricht behandelt haben, waren neu für dich?
- Wie hat dir das Arbeiten mit dem Feldermodell gefallen? (bei der K-Gruppe der Unterricht allgemein)
- Welches Modell hat dir besser gefallen? (gemischte Gruppe)
- Wie fandest du es, dass wir Deutsch und Norwegisch verglichen haben? Hat dir das geholfen?
- Hast du das Modell angewendet, als du den zweiten Test geschrieben hast?[165]

Je nach Gesprächsverlauf ergaben sich zusätzliche individuelle Themen, bei einigen Teilnehmern beispielsweise deren weiterer Werdegang im Lehramtsstudium und ihr Vorhaben, selbst einmal DaF zu unterrichten. Es war nicht das Ziel, lediglich einen vorgefertigten Fragenkatalog abzuarbeiten, sondern den Teilnehmern auch für sie persönlich ausgearbeitete Rückmeldungen zu den

165 Diese Leitfragen wurden in jedem Interview berücksichtigt. In ihrer genauen Formulierung fielen sie aber aufgrund der angestrebten Natürlichkeit des Gesprächs teilweise unterschiedlich aus. Ob und inwiefern dies zu Problemen (besonders in Bezug auf das Verständnis eines kontrastiven Unterrichtskonzeptes) geführt haben könnte, wird in der Auswertung in Kapitel 7 genauer diskutiert.

Testergebnissen zu geben, die zwar nicht für die Punktevergabe von Relevanz waren, aber so den individuellen Lernprozess des Einzelnen in den Fokus stellten. Um einen Eindruck über die potenzielle Entwicklung bzw. Weiterentwicklung einer Sprachbewusstheit und einen geschärften Blick für die strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbstellung (vgl. die Lernziele unter 1.4) erlangen zu können, wurde den Studenten viel Raum gelassen, über ihre Erfahrungen aus dem Unterricht zu berichten. Die Lernziele sollten nicht direkt angesprochen, sondern durch die individuellen Aussagen der Teilnehmer ‚überprüft' werden. Dieses Thema wird bei der Auswertung der Interviewdaten und der Diskussion in den Kapiteln 7 und 8 noch genauer betrachtet.

Obwohl es im Rahmen dieses Projektes um einen fremdsprachlichen Lernkontext geht, unterschieden sich die Vorgehensweise und somit auch die spätere Analyse von einer Untersuchung der Lernersprache (vgl. Ahrenholz 2014), wie sie in einem L2-Kontext einen häufigen Untersuchungsgegenstand darstellt. Es ging nicht um das „sprachliche Ereignis", sondern um „inhaltliche Daten" (Daase et al. 2014: 110). Es war niemals das Ziel der Interviews, die Teilnehmer in ihrer L2 zu testen, sondern ihre Erfahrungen aus dem Unterricht und mit dem jeweiligen Modell zu ergründen. Dies wurde den Teilnehmern deutlich vermittelt und führte weiter auch zu der Entscheidung, sie wählen sie lassen, ob sie das Interview auf Deutsch oder Norwegisch durchführen wollten.

5.8 Durchführung der Interviews und Organisation der Daten

Die Interviews wurden 2–7 Tage nach dem Folgetest geführt, je nachdem, wie es mit den Stundenplänen der jeweiligen Teilnehmer zu vereinbaren war. Es musste auch sichergestellt werden, dass beide Tests bereits korrigiert waren und dementsprechend ein individueller Fragenkatalog ausgearbeitet werden konnte. Die Gespräche wurden in einem Büro oder einem Seminarraum in Kiel oder der Heimatinstitution der Gruppe 2 geführt und mit einem digitalen Aufnahmegerät festgehalten. Die Studenten bekamen erst während des Interviews ihr Testpaar ausgehändigt.[166] Als einleitende Frage diente eine Einschätzung der eigenen Leistungen („Was glaubst du selbst? Hast du ein gutes Gefühl? Fandest du den Test schwierig? Ist dir der Test beim zweiten Mal leichter gefallen?"). Es

166 *Tom* musste den Folgetest krankheitsbedingt nachschreiben. Er bekam seine Ergebnisse bereits per E-Mail zugeschickt. Das Interview musste dann über Adobe Connect geführt werden, was jedoch völlig problemlos war.

ist außerdem vorteilhaft, Schlüsselfragen, in diesem Fall zum Modell, erst in der Mitte der Interviews zu stellen, da die Teilnehmer zu Beginn häufig noch etwas nervös sind (vgl. Mackey & Gass 2016: 226).

Es wurde zunächst in Betracht gezogen, aus jeder Gruppe repräsentativ nur einen Teilnehmer herauszuziehen und genauer zu betrachten. Dies hätte aber den Nachteil gehabt, dass aufschlussreiche Aussagen anderer Teilnehmer nicht in die Auswertung hätten einfließen können und somit vielen Teilnehmern kein Gehör geschenkt worden wäre. Daher wurden alle Interviews berücksichtigt, was folglich zu einer großen Datenmenge führte. Um mit dieser großen Datenmenge arbeiten zu können, wurde selektiv transkribiert.[167] Es wurden konkrete Rückmeldungen zu individuellen Herausforderungen der einzelnen Studenten sowie Smalltalk nicht transkribiert, sondern nur die Passagen berücksichtigt, bei denen es um den Unterricht, die kontrastive Herangehensweise und die Feldermodelle ging. Das heißt, es wurde alles erfasst, was der Beantwortung der oben genannten Leitfragen dienlich war. Ergänzend kamen auffällige Passagen hinzu, die bei der ersten Sichtung der Daten auf interessante Aspekte hindeuteten. Alle restlichen Aussagen und Themen wurde stichpunktehaft notiert und waren somit trotzdem beim Kodierungsverfahren präsent.

Die Auszüge wurden wortgetreu, d. h. mit grammatischen Fehlern, Wiederholungen, Versprechern, Pausen und inklusive ‚Achs' und ‚Ähms' etc. transkribiert, weil dies nicht nur die Authentizität der Daten unterstreicht, sondern vor allem auch Rückschlüsse über die Intention und den wahren Gehalt einer Aussage zulässt (vgl. Braun & Clarke 2013). Da es wie bereits erwähnt nicht um die sprachliche Leistung der Studenten ging, sondern um den Inhalt ihrer Aussagen, ihre Erfahrungen und Bewertungen, wurde die Transkription folglich auch nicht phonetisch durchgeführt.

Der Nachteil, wenn von der Rolle der Lehrkraft zur jener des Interviewers gewechselt wird, besteht auf der einen Seite darin, dass es sich für die Teilnehmer unangenehm gestalten könnte, kritische Äußerungen zum Unterricht zum Ausdruck zu bringen. Auf der anderen Seite ist es aber auch ein entscheidender Vorteil, ein solches Gespräch eben gerade zwischen Lerner und Lehrkraft zu führen, weil eine Form von persönlicher Beziehung bereits aufgebaut werden

167 Ein solches Transkriptionsverfahren verteidigt unter anderem Haukås (2009), die weiter auch auf Flick (1998) verweist. „It seems […] reasonable to transcribe only as much and only as exact as it is required by the research question" (Flick 1998: 175). Auch Mackey und Gass (2016) diskutieren darüber, wie viel transkribiert werden müsse, und stellen fest, „not all research questions and coding systems require that an entire data set be coded" (ebd.: 143).

konnte und weil es dem Lehrer/Interviewer erlaubt, individuell auf jeden Teilnehmer einzugehen („Du hast in der ersten Stunde gesagt, dir habe das Verbalfeldmodell besser gefallen. Am Ende hast du aber Gelisa verwendet, um die Aufgaben zu bearbeiten. Warum hast du dich umentschieden?“).

Es ist daher essenziell, eine professionelle und objektive Herangehensweise aufrechtzuerhalten und dem Teilnehmer dennoch verständnisvoll und offen gegenüberzutreten. Braun und Clarke (2013) heben die aktive und bedeutende Rolle des Interviewers hervor, „[by] co-constructing meaning with the participant. […] The interviewer should reflect on how their practices and values may have shaped the data produced“ (ebd.: 79). Hierauf wird in Kapitel 7 noch einmal zurückgekommen, da die Doppelrolle von Lehrkraft und Interviewer nicht nur für die Durchführung, sondern vor allem auch für die Auswertung der Interviews berücksichtigt werden muss.

Zur Organisation der Interviewdaten wurde das Computerprogramm NVivo herangezogen. Sogenannte CAQDAS-Programme (*computer assisted qualitative data analysis software*) können die Analyse und Organisation qualitativer Daten unterstützen. Hierbei muss aber hervorgehoben werden, dass Computerprogramme zur Analyse qualitativer Forschungsdaten nicht die Arbeit übernehmen, die ein Wissenschaftler ansonsten in die Auswertung seiner Daten investieren würde. Es ist nicht der Sinn solcher Programme, qualitative Daten quantitativ auszuwerten – auch wenn dieser Eindruck weit verbreitet ist und gegebenenfalls reizvoll erscheinen könnte –, sondern das methodische Vorgehen zu bereichern, indem sie empirische Funde hervorheben, die dann als Bindeglied zur jeweiligen gewählten Theorie fungieren können (vgl. Schönfelder 2011). Durch die organisierte Aufbereitung, beispielsweise mit optischen Hilfsmitteln wie Tabellen und Wortwolken, aber auch durch das Aufzählen bestimmter Schlagwörter helfen sie dem Wissenschaftler, besser mit seinen Daten vertraut zu werden und seine Gedanken zu strukturieren, um letztendlich adäquate Schlüsse ziehen zu können. „[T]he possibility of creating flashy tables is much less important than the possibility of displaying data with or without quantifying features when reviewing, coding or annotating“ (ebd.: o. S.).

Unter Berücksichtigung der Grenzen solcher CAQDAS-Programme stellte NVivo nichtsdestotrotz ein passendes Hilfsmittel dar, um die Transkriptionen zu kodieren. Hierbei lehnte sich die Herangehensweise an das thematische Kodieren nach Flick (2019: 402 ff.) an, bei der in drei Schritten vorgegangen wird. Zunächst wurden Einzelfallanalysen erstellt, indem jeder Teilnehmer gesondert betrachtet und jedes Interview einzeln studiert wurde. Diese Analysen beinhalteten Kurzbeschreibungen zum jeweiligen Teilnehmer sowie zentrale Themen des dazugehörigen Interviews, wobei die zentralen Themen der

Interviews zwangsläufig durch den Fragenkatalog mitbestimmt wurden. Beim zweiten Schritt, der Fein- und Tiefenanalyse, wurden Textpassagen aus den Interviews herausgefiltert, wodurch anhand der Einzelfälle ein Kategoriensystem entstand, das auf weitere Interviews angewendet bzw. entsprechend modifiziert werden konnte. In einem abschließenden Fall- und Gruppenvergleich wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Teilnehmern sowie den verschiedenen Erhebungsgruppen herausgearbeitet.

Das Ergebnis dieser Arbeit führte zu zwei Themenbereichen, nach welchen die Analyse des Interviewmaterials letztendlich vorgenommen wurde. Diese waren bestimmt durch die Leitfragen, welche die Richtung des Interviews vorgeben mussten, um die unter 5.2 formulierten Forschungsfragen zum didaktischen Potenzial der kontrastiven Felderanalyse im norwegischen DaF-Unterricht in Abstimmung mit den Teilnehmern evaluieren zu können. Diese Themenbereiche beschreiben 1.) die Einstellung des jeweiligen Studenten gegenüber dem Modell und 2.) gegenüber einem kontrastiven Unterricht sowie 3.) die verschiedenen Gruppenkontexte bzw. den Vergleich des Gelisa- und Vbf-Modells in der Unterrichtspraxis. Für eine ausführlich Erklärung dieser Unterteilung sowie der anschließenden Analyse sei auf 7.4 verwiesen.

Im Zuge des vorliegenden Studiendesigns muss betont werden, dass ein Fall- und Gruppenvergleich auf zwei Ebenen vorgenommen wurde. Zum einen führt ein Fallvergleich, wie er unter dem Punkt zur Einstellung des jeweiligen Teilnehmers gegenüber dem Modell ergründet wird, zu einer Unterteilung, welche die Teilnehmer aus den verschiedenen Erhebungsgruppen neu formatiert. Zum anderen sollen die jeweiligen Erhebungsgruppen miteinander verglichen werden, um mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Arbeit mit den verschiedenen Feldermodellen herausarbeiten zu können. Weiter soll auch den Teilnehmern der K-Gruppe Gehör geschenkt werden. Ihre Erfahrungen haben aber nur Relevanz in Bezug auf die letzten beiden Themenbereiche, den kontrastiven Unterricht und die verschiedenen Gruppenkontexte im Vergleich. Zusammenfassend ist daher auch das Kodierungsverfahren dem individuellen Design der Studie angepasst und daher nur zu Teilen an das thematische Kodieren nach Flick (2019) angelehnt.

5.9 Zusammenfassung

In diesem fünften Kapitel wurde das methodische Vorgehen vorgestellt. Hierbei wurde näher darauf eingegangen, wie und warum eine Methodenvielfalt als ein angemessener Rahmen für das vorliegende Projekt gewählt und weiter konkret umgesetzt wurde. Der Fokus lag zunächst auf dem Design der Studie und

näheren Erläuterungen, wie und wo die Datenerhebung durchgeführt wurde, wobei den verschiedenen Gruppenkonstellationen und dem Erhebungskontext ein hoher Stellenwert zukam. Ergänzt wurde dies durch eine Darstellung der Metadaten der einzelnen Teilnehmer.

Nachfolgend richtete sich der Blick auf den Test, den die Teilnehmer vor und nach der Didaktisierung bearbeiteten. Es wurde im Einklang mit den Lernzielen der Didaktisierung und den Forschungsfragen erläutert, wie sich die Konzeption der einzelnen Aufgaben zusammensetzte und auf welcher Grundlage die Auswertungskriterien erstellt wurden, um die Objektivität, Reliabilität und Validität dieses Werkzeuges gewährleisten zu können.

Abschließend wurde erläutert, wie ein qualitatives Interview zur Beantwortung der Forschungsfragen den Test sinnvoll ergänzen kann. Hierbei wurden zunächst Zielsetzung und Rahmenbedingungen dieses methodischen Werkzeuges betrachtet, um anschließend darauf einzugehen, wie die Daten organisiert und kodiert wurden.

Die hier präsentierten methodischen Schritte und Grundlagen sind ausschlaggebend für die Auswertung, die im Kapitel 7 erfolgen wird. Für das methodische Vorgehen ist aber auch der Unterricht mit den Feldermodellen von größter Relevanz, weswegen im nachfolgenden Kapitel 6 zunächst die Didaktisierung betrachtet wird, welche als konkretes Bindeglied zwischen Theorie und Praxis einen wesentlichen Platz in dieser Arbeit einnimmt.

6 Die Didaktisierung

6.1 Einleitung

> Das Verb ist nicht nur aus sprachwissenschaftlicher Sicht die wichtigste Einheit für den Satz, sondern auch aus didaktischer. Diese Erkenntnis kann tiefgreifende Konsequenzen für den Unterricht haben. (Granzow-Emden 2014: 80)

Eben diese Erkenntnis als Grundgedanke ist es, die zu den im Folgenden dargestellten Unterrichtseinheiten geführt hat und die dieses entscheidende syntaktische Element in den Fokus stellt. Das Feldermodell[168] – sei es hier das uniforme Grundmodell (Wöllstein 2010), das Gelisa-Modell (Wöllstein & Zepter 2015) oder das Vbf-Modell (Ørsnes 2009) – baut sein Gerüst eben um genau dieses Element auf und macht durch die Besetzung seines Satzmarkiererfeldes[169] die unterschiedlichen Satztypen des Deutschen bereits innerhalb des Modells optisch deutlich. Diese Tatsache allein spricht bereits für die Verwendung des Feldermodells als einen didaktischen Rahmen für den Unterricht.

---

168 Es sei nochmals erwähnt, dass mit dem Feldermodell das Konzept im Allgemeinen verstanden wird. Diese Bezeichnung wird hier fortlaufend verwendet, wenn sowohl das Gelisa-Modell als auch das Vbf-Modell gemeint sind.

169 Diese Position entspricht im uniformen Grundmodell und im Gelisa-Modell der LSK, im Vbf-Modell FIN. Durch ihre Besetzung (mit einem finiten Verb oder einer Subjunktion) wird der Satztyp als Haupt- oder Nebensatz klassifiziert (vgl. 3.2.1 und 3.4.1–2).

Durch die Wahl einer kontrastiven Variante wird zusätzlich die sprachvergleichende Komponente unterstützt.

Um geeignete Unterrichtseinheiten rund um dieses Thema zu entwerfen, bedurfte es zunächst einiger gründlicher Überlegungen. Diese betrafen sowohl den zeitlichen als auch den inhaltlichen Rahmen sowie die Frage, wie der Stoff vermittelt werden sollte – etwa in Form von Vorlesungen oder aber mit den Studenten gemeinsam als Seminare und in Verbindung mit mehreren Übungen. Weiter war zu berücksichtigen, Unterrichts- und Testkonzeption aufeinander abzustimmen, um eine Progression der Teilnehmer in Bezug auf den Unterrichtsstoff vor und nach der Didaktisierung ermitteln zu können.[170] Zuletzt bildeten vor allem auch die unter 1.4 formulierten Lernziele und die unter 5.2 formulierten Forschungsfragen eine entscheidende Unterrichtsgrundlage. Diese werden deshalb zunächst wiederholt, bevor die einzelnen Lektionen anschließend in den Fokus rücken.

Da sicherzustellen war, für alle Gruppen ein gleichwertiges Konzept auszuarbeiten, das sich nur durch die Verwendung des bzw. welcher Variante des Feldermodells unterscheiden würde, werden die Lektionen aller Gruppen gesammelt betrachtet. Dies schließt auch die Kontrollgruppe (K-Gruppe) ein, die ohne Modell, aber mit denselben grammatischen Themen arbeitete. Diese Themen, die im Folgenden genauer vorgestellt werden, fokussieren auf die Verbalstellung in verschiedenen Satztypen, auf Relativsätze und auf komplexe Verbalformen.

Im Anschluss an die einzelnen Lektionen werden die beiden Aspekte näher betrachtet, auf deren Grundgedanken die gesamte Didaktisierung fußt: die sprachvergleichende Lehrmethode, welche die Lerner aktiv in den Kontrastierungsprozess einbindet, und die Visualisierung, für deren positiven Effekt auf den Lernprozess anschließend argumentiert wird. Diese beiden Aspekte werden wiederum getragen von den lerntheoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 2), denen zufolge davon ausgegangen wird, dass die L1 der Lerner eine wesentliche Rolle im Fremdsprachenerwerbsprozess spielt und dass ein kontrastiver Sprachunterricht eine Bewusstmachung der sprachlichen Unterschiede zur L2 entscheidend vorantreibt.

170 Zur Konzeption der Tests siehe 5.5, zur Testauswertung 7.3.

6.2 Inhaltlicher Rahmen der einzelnen Lektionen – Grundüberlegungen

Bevor die einzelnen Lektionen genauer betrachtet werden, gilt es an dieser Stelle zunächst, Grundüberlegungen darzulegen bzw. Forschungsfragen und Lernziele wieder aufzugreifen, die bereits in vorherigen Kapiteln formuliert wurden. Die Forschungsfragen an die Didaktisierung (vgl. 5.2) lauteten wie folgt:

- Wie kann ein DaF-Unterricht für norwegische Muttersprachler unter Bezugnahme kontrastiver Feldermodelle aussehen?
- Welche Themen eignen sich für eine Umsetzung dieses Unterrichts?
- Welche eigenen Erfahrungswerte ergeben sich aus der Unterrichtsdurchführung?

In diesem Kapitel wird in erster Linie die erste Forschungsfrage näher beleuchtet. Hierbei ist hervorzuheben, dass kontrastive Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht mehr Möglichkeiten bereithalten als die vorliegende Didaktisierung präsentiert.[171] Das im Folgenden ausgearbeitete Unterrichtskonzept zeigt, wie ein DaF-Unterricht für norwegische Muttersprachler unter Bezugnahme kontrastiver Feldermodelle aussehen kann. Es hätten auch andere Themen gewählt werden können. Somit ist diese erste Forschungsfrage nicht darauf ausgelegt, eine klare Antwort definieren zu wollen, sondern darauf, eine angemessene Möglichkeit für den norwegischen DaF-Unterricht vorzustellen.

Die weiteren zwei Forschungsfragen können erst nach der Durchführung des Unterrichts vollständig betrachtet werden. Auch wenn bereits bei der Ausarbeitung der Didaktisierung Entscheidungen bezüglich passender grammatischer Themen getroffen werden mussten, würde erst die eigentliche Realisierung im Unterricht bzw. der Unterrichtsverlauf Aufschluss darüber bieten, ob diese Themen als geeignet angesehen werden können. Dies gilt auch für die Erfahrungen, die aus der Unterrichtsdurchführung erwachsen sind. Reflexionen über die Umsetzung der gewählten Themen sowie Erfahrungen aus dem Unterricht werden zwar an passender Stelle auch in diesem Kapitel aufgegriffen, später aber noch durch ein Resümee der Unterrichtsdurchführung unter 7.2 ergänzt.

Da es eines der Hauptanliegen dieses Buches ist, zu evaluieren, ob und vor allem aber auch wie das Feldermodell und gegebenenfalls welche Variante für einen universitären DaF-Unterricht in Norwegen zweckmäßig und sinnvoll ist, mussten geeignete grammatische Themen ausgewählt werden, die sich mit

171 Weitere Themenvorschläge werden im Ausblick präsentiert (vgl. 9.3).

dem Modell gewinnbringend erarbeiten lassen. Das Modell als didaktisches Werkzeug eignet sich gewiss für einen Unterricht zur Satzstruktur am besten, weshalb morphologische Herausforderungen zunächst außer Acht gelassen wurden.[172] Aber auch im Bereich der Wortstellung ist eine Vielzahl syntaktischer Schwerpunkte denkbar. Die Auswahl basiert auf der Überlegung, welche syntaktischen Inhalte für den norwegischen DaF-Lerner von besonderer Relevanz sind und welche sich noch dazu mithilfe des Feldermodells zweckmäßig erarbeiten und für ihn gewinnbringend visualisieren lassen. Überdies wurde mit der letzten Lektion aber auch ein Thema auf Ebene der Verbalstellung gewählt, bei dem es zu überprüfen galt, ob das Modell dort wirklich einen potenziellen Mehrwert für die Darstellung bieten würde.[173] Ein struktureller Vergleich mit dem Norwegischen bildete dabei in jeder Lektion einen zentralen Bestandteil.

Die Unterrichtseinheiten wurden thematisch folgendermaßen gegliedert:

Lektion 1 – Einführung: Verbalstellung und Feldermodelle:

- Die verschiedenen Satztypen des Deutschen (V1, V2, VE) und die verbale Klammer
- Einführung in das jeweilige Modell (Gelisa-, Vbf-Modell) bzw. eine Beschreibung der Satzstruktur ohne Modell in der K-Gruppe
- Gegenüberstellung deutscher und norwegischer Haupt- und Nebensätze

Lektion 2 – Relativsätze:

- Einordnung der Relativsätze als Nebensätze
- Gegenüberstellung und Besonderheiten deutscher und norwegischer Relativsätze
- Platzierung des Relativsatzes und seine Verbindung zum Bezugswort

---

172 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass es durchaus Bestrebungen gibt, eine topologische Analyse auch bei Fragestellungen heranzuziehen, die sich eben nicht nur auf die Ebene der Satzstellung beziehen, sondern beispielsweise auf die Orthografie. Siehe hierzu den Beitrag „Topologie und Orthographie" (Bredel 2015) oder „Die Topologie der NP als Grundlage für den Erwerb der satzinternen Großschreibung" (Hübl & Steinbach 2015).

173 Meines Erachtens ist das Potenzial der kontrastiven Feldermodelle für die Themen der ersten beiden Lektionen ersichtlicher. Beim Thema der dritten Lektion wurde in Betracht gezogen, dass die Teilnehmer in einer weiteren Unterteilung des Verbalfeldes bzw. der RVK neben einer gängigen Nummerierung von Verbketten eventuell keinen weiteren Mehrwert für das Verständnis sehen könnten.

Lektion 3 – Ersatzinfinitiv und Ausnahmen der VE-Stellung in Nebensätzen:
- Tempora und Verben, die den Ersatzinfinitiv erfordern
- Stellungsbesonderheiten komplexer Verbalformen mit einem Ersatzinfinitiv
- Gegenüberstellung komplexer Verbalformen im Deutschen und Norwegischen

Diese Themen wiederum wurden in Abstimmung mit den unter 1.4 formulierten Lernzielen entwickelt, die im Folgenden wiederholt werden, wobei auch noch einmal daran erinnert sei, dass es sich hierbei um keine konkret messbaren Ziele, sondern vielmehr um Bestrebungen handelt. Die Didaktisierung fokussiert darauf, die Entwicklungen der Lerner durch Folgendes bereichern zu wollen:

- Kenntnisse über die grundlegenden, strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung
- Verbesserung ihrer Sprachbewusstheit durch Kenntnisse über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung
- Sicherheit für die eigene Sprachproduktion durch Kenntnisse über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung[174]
- Einen geschärften Blick für die deutsche und norwegische Satzstruktur sowie eine visuelle Vorstellung ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Es ist selbstredend, dass sich die Unterrichtseinheiten der K-Gruppe sowie der Feldergruppen (Gelisa-, Vbf- und gemischte Gruppe) thematisch im selben Rahmen bewegen mussten und in jeglicher Form als gleichwertig anzusehen sind. Mit der K-Gruppe beispielsweise nur auf Konstituentenbasis zu arbeiten, wäre auch denkbar gewesen, hätte aber die Komparabilität der Lehrmethoden zerstört. Es geht ja auch nicht zwingend darum, zu behaupten, dass andere Herangehensweisen eine weniger geeignete Form darstellen, den Lernern strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu verdeutlichen, sondern darum, zu untersuchen, inwiefern diese Einsichten durch ein Feldermodell geschaffen oder verbessert werden können und welches Potenzial das Modell für den kontrastiven DaF-Unterricht norwegischer Muttersprachler bieten kann.

174 Wie unter 1.4 bereits erwähnt, soll damit ein positiver Effekt für die Sprachrezeption nicht ausgeschlossen werden. Das Forschungsinteresse bei diesem Ziel galt jedoch in erster Linie der praktischen Anwendung des Modells bei der Verwendung der L2 Deutsch.

Der Unterricht jeder Lektion wurde als Seminar konzipiert. Eine Strukturanalyse sollte nicht nur in Form einer Vorlesung präsentiert werden, sondern den Teilnehmern zusätzlich die Möglichkeit bieten, sich selbst aktiv in einen Sprachvergleich einzubringen. Erfahrungsgemäß kann es den Lernern ein positives Gefühl geben, ihre eigene Muttersprache aktiv in den Unterricht einzubinden. Ein gemeinsames Erarbeiten und Entdecken von strukturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten ist eine Methode, die aus didaktischer Sicht wertvoll erscheint, weil sie die Reflexion der Lerner positiv anregen und die Sprachbewusstheit und das Sprachverständnis fördern kann (vgl. Oomen-Welken 2017b). Dass ein syntaktischer Vergleich mit der Muttersprache sinnvoll sein kann, ergibt sich auch aus einer Reihe von Studien zum Erwerb der deutschen Verbstellung (vgl. Klein Gunnewiek 2000; Diehl et al. 2000), die nachweisen konnten, dass eben dieser syntaktische Erwerbsprozess durch Unterschiede zur und Gemeinsamkeiten mit der Muttersprache beeinflusst wird.

Unabhängig von den grammatischen Inhalten des Unterrichts basierte die Konzeption des Unterrichts zum einen auf der Überzeugung, dass der Lernprozess durch eine aktive Mitarbeit der Lerner verbessert werden kann. Zum anderen kann diese Vorgehensweise gut mit einer kontrastiven Lehrmethode gekoppelt werden. Auf diesen Punkt wird unter 6.3 noch einmal genauer eingegangen.

Jede Lektion wurde mit Aufgaben abgeschlossen, bei denen sowohl deutsche als auch norwegische Beispiele in das jeweilige Modell eingeordnet wurden.[175] Um den Studenten die Arbeit zu erleichtern, und auch damit sie den Präsentationen leichter folgen konnten, wurden Schablonen des jeweiligen Modells bereitgestellt.[176] Diese bewirkten außerdem, dass die Teilnehmer das Modell in seiner Anwendung direkt ausprobieren konnten. Die darauffolgende Lektion begann immer mit einer Besprechung der Aufgaben, sodass die neue Information in einer Lektion zuerst präsentiert, dann selbst eingeübt und letztendlich beim nächsten Mal im Plenum besprochen wurde.

175 Alle Gruppe bekamen dieselben Aufgaben. Wenn es für die Feldergruppen Teil der Aufgabenstellung war, Beispielsätze in das Modell einzuordnen, wurde die K-Gruppe gebeten, strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten ‚nur' zu beschreiben. Aufgaben, die ohne die Anwendung eines Modells auskamen, waren komplett identisch (beispielsweise das Bilden von Relativsätzen) und wurden dann bei der Besprechung im Plenum für die Feldergruppen durch eine Darstellung im jeweiligen Modell ergänzt.

176 Die Schablonen entsprachen dem jeweiligen Grundgerüst, wie es in den folgenden Abbildungen der Lektionen unter 6.2.1–3 dargestellt wird.

Die PowerPoint-Präsentationen zu den einzelnen Lektionen bekamen die Teilnehmer erst nach Beendigung aller Unterrichtseinheiten bzw. nach der Durchführung des Folgetests zugeschickt. Es sollte damit der Versuch unternommen werden, in erster Linie den Effekt des Unterrichts zu messen. Es ist aber hervorzuheben, dass der Arbeitsaufwand, den die Teilnehmer außerhalb des Seminarraumes aufgebracht hatten, um die grammatischen Inhalte vor- und nachzubereiten, im Rahmen dieses Projektes (wie in allen Interventionsstudien, die aus mehreren Unterrichtseinheiten bestehen) sowieso nicht kontrollierbar ist.[177] Es kann weiter für eine engagierte Lehrkraft auch kaum unerwünscht sein, wenn sich die Lerner in ihrer Freizeit weiter in die Materie vertiefen wollen. In Bezug auf die Übungsaufgaben waren die Lerner ohnehin dazu angehalten, die Themen des Unterrichts noch einmal zu wiederholen.[178]

Um gewährleisten zu können, dass sowohl mehrere Gruppen getestet werden konnten als auch um genügend Zeit zu haben, um mit dem Modell in seinen Grundzügen vertraut zu werden, wurden drei Lektionen zu je 90 min konzipiert. Zusammen mit dem Vor- und Folgetest sowie den Auswertungsinterviews sollte sich die Durchführung in vier Wochen realisieren lassen.[179] Die Gruppen über einen längeren Zeitraum zu unterrichten, um die Studenten noch besser mit dem Modell vertraut machen zu können, wäre wünschenswert gewesen, ließ sich aber im Rahmen dieses Projektes nicht umsetzen.

Alle Lektionen in jeder Gruppe wurden im schriftlichen Einverständnis der Studenten auditiv aufgenommen. Im Zuge von Unterrichtsversuchen, Interventionsstudien und Ähnlichem wird häufig das sogenannte Black-Box-Prinzip (vgl. Loewen & Philp 2012: 54) kritisiert, demnach es keine Garantie dafür

177 In den letzten Jahren ist es außerdem zu einer neuen Gewohnheit unter den Studenten geworden, Präsentationen und Tafelbilder mit dem Smartphone abzufotografieren, was zwangsläufig auch gar nicht von der Lehrkraft bemerkt werden muss bzw. kaum kontrolliert werden kann.

178 Es sei der Auswertung hier vorausgenommen, dass einige Teilnehmer äußerten, sie hätten die Präsentationen gerne früher erhalten – vor allem auch, um beim Lösen der Aufgaben zusätzlich zu ihren Notizen noch eine weitere Hilfestellung nutzen zu können (vgl. 7.2). Im Nachhinein bietet die Entscheidung, den Teilnehmern die Präsentation erst ganz am Ende auszuteilen, sicherlich zurecht Raum für Kritik. Für zukünftige Arbeiten können aber eben auch Entscheidungen, die möglicherweise anders besser hätten gelöst werden können, relevante Erkenntnisse bieten.

179 Da eine Zusammenarbeit mit dem DNSZ in Kiel bereits vor Beginn des Projektes abgesprochen war, wurde in Bezug auf den zeitlichen Rahmen berücksichtigt, dass sich jeder Block innerhalb der dortigen Sprachkurse durchführen ließ. Auch deswegen wurden vier Wochen als Zeitraum gewählt (vgl. 5.4.1).

gebe, dass die Lehrkraft eine geplante Methode auch wirklich angewandt habe oder dass die sprachlichen Leistungen der Lerner auch auf eben diese Methode zurückgeführt werden könnten. Um auch im Nachhinein von außen nachvollziehen zu können, wie und was innerhalb der schwarzen Box des Seminarraumes vermittelt, gefragt und erarbeitet wurde, erwiesen sich die Aufnahmen als optimale Lösung.[180] Die Frage danach, ob die Lerner auch tatsächlich vom entwickelten Unterrichtskonzept profitieren konnten, würde das qualitative Interview näher beleuchten können (vgl. 7.4).

Im Folgenden werden die Lektionen der verschiedenen Gruppen (K-Gruppe, Gelisa-Gruppe, Vbf-Gruppe und gemischte Gruppe) gemeinsam dargestellt. Dies ist sinnvoll, da sichergestellt wurde, allen Gruppen einen gleichwertigen sowie inhaltlich vergleichbaren Unterricht anzubieten.

6.2.1 Lektion 1 – Einführung: Verbalstellung und Feldermodelle

Thema der ersten Lektion waren in allen Gruppen als Grundlage zunächst die drei Satztypen des Deutschen (V1, V2, VE). Danach wurde in den Feldergruppen das uniforme Grundmodell (Wöllstein 2010) vorgestellt.[181] Darauf folgend wurde gemeinsam erarbeitet, ob und wie sich auch das Norwegische in dieses Modell integrieren ließe. Die dafür gewählten Beispiele waren so konstruiert, dass die Studenten zwangsläufig auf Probleme stoßen mussten, um auf eine induktive Weise selbst festzustellen, warum sich das uniforme Grundmodell eben nicht für einen Sprachvergleich mit dem Norwegischen eignet (Abbildung 6.1)[182]. Die Abbildung zeigt sowohl eine ungeeignete Platzierung der Subjunktion (*selv om*) im VF wie auch der verbalen Elemente (*kan være*) im MF. Deutlich wurde den Studenten hiermit außerdem die besondere Position des norwegischen Subjektes (*studentene*) gemacht, das gewiss auch nicht in der LSK stehen kann.[183]

180 Es wurden auch Videoaufnahmen in Betracht gezogen. Diese Möglichkeit wurde aber aufgrund der Befürchtung, dies könne eine natürliche und entspannte Unterrichtsatmosphäre für alle Beteiligten gefährden, wieder verworfen.

181 Es wurde davon ausgegangen, dass einige Teilnehmer das Modell bereits (ansatzweise) kannten oder zumindest schon einmal gesehen hatten. Dies bestätigte sich durch Aussagen der Teilnehmer in den Interviews (vgl. 7.4).

182 Alle folgenden Abbildungen und Beispielsätze sind, wenn nicht extra vermerkt, in dieser Form direkt aus den Unterrichtseinheiten entnommen.

183 Vgl. die festere Position des Subjekts in den skandinavischen Modellen unter 3.3.

VF	LSK	MF	RSK	NF
	obwohl	die Studenten im April bei einem Sprachkurs in Kiel	mitmachen können	
	selv om	studentene ***kan være** med på et språkkurs i Kiel i januar		
Selv om	***studentene** kan være	med på et språkkurs i Kiel i januar		
Selv om *studentene	kan være	med på et språkkurs i Kiel i januar		

Abbildung 6.1: Deutsch und Norwegisch im uniformen Grundmodell

In einem weiteren Schritt wurden mit den Feldergruppen verschiedene Lösungen für die in Abbildung 6.1 dargestellten Probleme erarbeitet. Hierbei wurden die Teilnehmer zunächst gebeten, eigene Lösungsvorschläge anzubieten. Die Gelisa- und die Vbf-Gruppe bekamen anschließend das jeweilige Modell als Lösungsvorschlag präsentiert, während der gemischten Gruppe beide Modelle kurz erläutert wurden. In der gemischten Gruppe waren die Präsentationen beider Modelle in Bezug auf das jeweilige Thema jederzeit verfügbar und es sollte der Unterrichtsverlauf zeigen, in welche Richtung das gemeinsame Arbeiten gehen sollte. Die gemischte Gruppe konnte somit wählen, mit welchem Modell sie arbeiten wollte.

Abbildung 6.2 zeigt eine Gegenüberstellung beider Modelle, wobei jedes für sich genommen in der jeweils dazugehörigen Gruppe präsentiert wurde. Die Gegenüberstellung war in dieser Form für die gemischte Gruppe konzipiert, um den Studenten zu veranschaulichen, dass sich die Modelle zwangsläufig ähneln müssen. Schließlich unterscheidet sich nur das Beschreibungswerkzeug und nicht der zu beschreibende Gegenstand. Durch eine farbige Kennzeichnung der LVK und RVK wurde hervorgehoben, dass diese Gelisa-Felder einem deutschen bzw. Norwegischen Verbalfeld im Vbf-Modell problemlos gegenübergestellt werden können.

VF	LSK	SF	LVK	MF	RVK	RSK	NF
	selv om	studentene	kan være	med på et språkkurs			
	obwohl			die Studenten[a] bei einem Sprachkurs	mitmachen können		

VF	Fin	Satzfeld		NF
			Verbalfeld	
	obwohl	die Studenten bei einem Sprachkurs	mitmachen können	

VF	Fin	Satzfeld			NF
			Verbalfeld		
	selv om	studentene	kan være	med på et språkkurs	

Abbildung 6.2: Gegenüberstellung vom Gelisa- und Vbf-Modell

[a] Wie bereits unter 3.4.2 dargelegt, können auch gute Argumente für eine SF-Besetzung im Deutschen angebracht werden, sodass *die Studenten* in Anlehnung an Wöllstein (2016) nicht im MF, sondern im SF platziert werden müsste. Die Didaktisierung wurde jedoch unter Berücksichtigung der Einteilung in Wöllstein und Zepter (2015) erarbeitet, wonach das deutsche Subjekt eben nicht im SF platziert werden würde.

Im Anschluss wurden die Besetzungen von VF, MF und NF in Anlehnung an die Darstellung unter 3.2.1 genauer besprochen.[184] Norwegische Beispiele kamen in erster Linie dann ergänzend hinzu, wenn strukturelle Unterschiede zum Deutschen hervorgehoben werden sollten. Dies betraf im Besonderen das MF, das im Deutschen durch eine Komplexität seiner vielen Tendenzen gekennzeichnet ist und der Besetzung dadurch ein gewisses Maß an Freiheiten lässt (vgl. Helbig & Buscha 2001; Duden 2016). In Anbetracht des begrenzten zeitlichen Rahmens wurde die Darstellung in die drei grundlegenden Kriterien nach 1.) Form des Satzgliedes, 2.) Funktion des Satzgliedes und 3.) Bedeutung und Mittelungswert gegliedert und etwas vereinfacht behandelt.[185] Auf den grundlegenden

184 Da dieses Thema in der vorliegenden Arbeit unter 3.2.1 bereits behandelt wurde, wird dieser Unterrichtsschritt hier ausgelassen. Mit den Studenten wurde die Besetzung der Felder jedoch ausführlicher besprochen.

185 Wie bereits einleitend (vgl. 1.4) festgehalten, gilt der MF-Besetzung kein besonderes Forschungsinteresse. Um den Studenten das Modell in seiner Ganzheit

syntaktischen Unterschied, den Unterschied der entgegengesetzten Rektionsrichtung im Deutschen und im Norwegischen (vgl. das Rechts- bzw. Linksverzweigungsprinzip (vgl. Askedal 2001: 354)), wurde jedoch ausführlicher eingegangen. Dies stellte eine direkte Anlehnung an den didaktischen Vorschlag von Ørsnes (2009) dar, die Rektionsrichtung mithilfe des Verbalfeldes als Ausgangspunkt darzustellen (Abbildung 6.3) (vgl. auch Abbildung 20 unter 3.4.1), und konnte für die Gelisa-Gruppe auf LVK und RVK übertragen werden.

VF	**Fin**	**Satzfeld**		**NF**
			Verbalfeld	
Der Kannibale	hat	im Wald ein Feuer	gemacht.	
Der Kannibale	wurde	1983 in einer Höhle	geboren.	

VF	**Fin**	**Satzfeld**			**NF**
			Verbalfeld		
Kannibalen	har		laget	et bål i skogen.	
Kannibalen	ble		født	i en hule i 1983.	

Abbildung 6.3: Diametrale Gegenüberstellung der Rektionsrichtung valenzgebundener Objekte (volle NP) und freier Adverbiale (Satz 1) sowie temporaler und lokaler Adverbiale (Satz 2) im Vbf-Modell

Das Feldermodell an sich kann nicht leisten, die Abfolge der Konstituenten im Satz- bzw. MF ohne das Heranziehen weiterer Regeln von außen zu klassifizieren. Eine kontrastive Darstellung mithilfe des Feldermodells kann aber den fundamentalen Unterschied des Deutschen als rechtsköpfig (SOV) und dem Norwegischen als linksköpfig (SVO) für den Unterricht nutzbar machen (vgl. Ørsnes 2009: 143).[186] In einschlägigen Deutschgrammatiken für Norweger werden häufige Fehlerquellen (freies Adverbial vor valenzgebundenem Objekt, temporales vor lokalem Adverbial,) zwar behandelt, aber das zumeist nur

nahezubringen, wurde dieses Thema selbstverständlich trotzdem kurz behandelt, jedoch nicht ausführlich vertieft. Die gewählte Darstellung der MF-Besetzung war angelehnt an die Präferenzbedingungen aus Wöllstein (2010) und die Unterteilung in Helbig und Buscha (2001), wie sie schon unter 3.2.1 kurz vorgestellt wurde.

186 Ørsnes (2009) bezieht sich auf das Sprachenpaar Deutsch-Dänisch, macht aber auch deutlich, dass sich seine didaktischen Vorschläge aufgrund der engen Verwandtschaft der beiden Sprachen auch auf das Norwegische übertragen lassen.

präskriptiv und ohne eine Begründung für diese Tatsache zu liefern.[187] Durch das Heranziehen der Rektionsrichtung und einer kontrastiven Darstellung mithilfe des Modells wird den Lernern zusätzlich eine Erklärung hierfür geliefert. Diesen Vorteil gilt es, aus didaktischer Sicht zu nutzen.

Im Zuge der NF-Besetzung wurde die Extraposition nur als deutsches Phänomen thematisiert. Die Begrifflichkeit der Extraposition, d. h. der Position außerhalb des Satzrahmens, erscheint zunächst auch nur bei einer deutlichen verbalen Klammer, wie sie eben nur das Deutsche hat, sinnvoll.[188] Des Weiteren werden in der skandinavischen Tradition verschiedene Fälle aufgeführt, die sich zwar nicht widersprechen, es aber doch mitunter schwierig erscheinen lassen, das Phänomen genau einzugrenzen. Der norwegischen Referenzgrammatik (vgl. Faarlund et al. 1997: 908 ff.) zufolge können Glieder nur extraponiert werden, wenn sie durch eine Kopie im Satz repräsentiert sind (1) oder diese zumindest mitverstanden werde. Nebensätze, die einem Hauptsatz folgen, werden in dieser Darstellung in der Regel (ohne Kopie) zum Schlussfeld (Inhaltsfeld, vgl. 3.3.2) gezählt, wobei aber auch angemerkt wird, dass andere Grammatiker diese als extraponiert ansehen und dass es bei der Eingrenzung des Phänomens im Norwegischen keinen Konsens gebe (vgl. ebd.: 894 f.). Åfarli und Sakshaug (2006: 138 ff.) beispielsweise sehen bereits Glieder als extraponiert an, wenn sie aus ihrer kanonischen Position heraus weiter nach rechts im Satz verschoben worden sind, ohne dass sie Bezug auf eine Kopie im Matrixsatz nehmen müssen (2).

---

187 „Når det gjelder de frie adverbialene innbyrdes, så er det først og fremst å merke at et *temporalt* adverbial på tysk som regel står foran et *lokalt* adverbial (mens det på norsk som regel er omvendt). […] Når det gjelder frie adverbialer i forhold til objekter, så står de som regel foran nominale, men etter pronominale objekter (Was das Verhältnis der freien Adverbiale zueinander betrifft, ist vor allem zu bemerken, dass ein *temporales* Adverbial im Deutschen in der Regel vor einem *lokalen* Adverbial steht (während das im Norwegischen in der Regel umgekehrt ist). […] Was die freien Adverbiale in Beziehung zu Objekten betrifft, so stehen diese in der Regel vor nominalen, aber nach pronominalen Objekten)" (Reiten 2013: 280, eigene Übersetzung).

188 Es muss hierbei auch angemerkt werden, dass in der deutschen Tradition mit Extraposition in der Regel nur die NF-Position gemeint ist und dass weiter auch noch Unterschiede zu einer Rechtsversetzung gemacht werden (vgl. Altmann & Hofman 2008), während im Skandinavischen (vgl. Diderichsen 1962; Faarlund et al. 1997; Hansen & Heltoft 2011) auch eine Ausklammerung links des Rahmens Extraposition genannt wird. ***Den Mand**, der har vundet Krigen, **han** maa ogsaa være i Stand til at vinde Freden* (***Der Mann**, der den Krieg gewonnen hat, **er** muss auch im Stande sein, den Frieden zu gewinnen*) (Diderichsen 1962: 195, eigene Hervorhebung und Übersetzung).

(1) Det vil **jeg** ikke, **jeg**. (Das will **ich** nicht, **ich**.)
Faarlund et al. (1997: 908), eigene Hervorhebung und Übersetzung

(2) Firmaet har sagt **at produksjonen blir innskrenket**, til de ansatte.
(Die Firma hat gesagt, **dass die Produktion eingeschränkt werde**, zu den Angestellten)
Firmaet har sagt til de ansatte **at produksjonen blir innskrenket**.
(Die Firma hat den Angestellten gesagt, **dass die Produktion eingeschränkt werde.**)
Åfarli & Sakshaug (2006: 139), eigene Übersetzung

Askedal (1984) hingegen hält es für fraglich, ob es eine Extraposition im Norwegischen überhaupt geben kann. Dies begründet er mit der Tatsache, dass sich das Deutsche als SOV-Sprache strukturell grundlegend vom Norwegischen unterscheidet, welches er als SVO- bzw. Topik-VSO-Sprache klassifiziert (vgl. ebd.: 110). Es gibt demnach durchaus unterschiedliche Auffassungen, ob und in welcher Form die Extraposition im Skandinavischen tatsächlich auftritt.

Der Einfachheit halber (auch weil es die Einführungslektion war) wurde auf eine Diskussion zum Thema der Extraposition verzichtet. Letztendlich ging es in erster Linie darum, zu zeigen, dass Nebensätze sich strukturell von Hauptsätzen unterscheiden und dass sie aufgrund der Abhängigkeit vom Hauptsatz zunächst im NF und dann auf einem weiteren, darunterliegenden Niveau im selben Feldermodell analysiert werden können. Die analytische Herausforderung, die sich aus der norwegischen Extraposition ergibt, wurde aber in Lektion 2 im Zusammenhang mit den Relativsätzen noch einmal aufgegriffen. Hätte der zeitliche Rahmen es erlaubt, wäre dies ein weiteres geeignetes Thema gewesen, welches mithilfe des Feldermodells in einer zusätzlichen Lektion hätte behandelt werden können.

Im Zuge der NF-Besetzung wurde also zunächst die Subordination behandelt. Im Anschluss wurde auf die Koordination eingegangen. Für eine Unterordnung wurde gezeigt, wie sich VF und NF wiederum in Felder aufgliedern lassen.[189] Hierbei bildete eine weiter gefasste Extrapositions-Definition in Anlehnung an Åfarli und Sakshaug (2006) (siehe auch Beispiel (2), oben) die Grundlage, um die Problematik für das Norwegische zunächst umgehen zu können (Abbildung 6.4). Für eine Neben- oder Beiordnung wurde das jeweilige Feldermodell in Anlehnung an das Differenzmodell von Höhle (1986) (vgl. 3.2.2) durch KOORD/PARORD[190] erweitert (Abbildung 6.5).

189 Es gibt auch die Möglichkeit von Attributsätzen im MF. Dies sollte aber erst in Lektion 2 im Zusammenhang mit den Relativsätzen thematisiert werden.

190 Für die Unterscheidung von KOORD und PARORD siehe 3.2.2 (Fußnote 53). Der Schwerpunkt im Unterricht lag zunächst auf der grundlegenden Unterscheidung der Neben-/Beiordnung zur Unterordnung.

VF	LSK	SF	LVK	MF	RVK	RSK	NF							
							VF	LSK	SF	LVK	MF	RVK	RSK	NF
Er	sagte			ihr,				dass			er später	komme.		
Han	sa			til henne				at	han	kommer	senere.			

Abbildung 6.4: Unterordnung im Gelisa-Modell

VF	Fin	Satzfeld		NF	KOORD/ PARORD	VF	Fin	Satzfeld		NF
			Verbalfeld						**Verbalfeld**	
Wir	haben	gestern lange	gesprochen,		aber	ich	muss	dir noch immer etwas	sagen.	

VF	Fin	Satzfeld			NF	KOORD/ PARORD	VF	Fin	Satzfeld			NF
			Verbalfeld							**Verbalfeld**		
Vi	har		snakket	lenge i går,		men	jeg	må	fortsatt	si	noe til deg.	

Abbildung 6.5: Nebenordnung im Vbf-Modell

Eine der größten Herausforderungen bestand darin, den Feldergruppen und der K-Gruppe denselben thematischen Stoff innerhalb desselben Zeitrahmens zu vermitteln. Es erklärt sich von selbst, dass die Zeit für die Erklärung des jeweiligen Modells in der K-Gruppe anderweitig gefüllt werden musste. Diese Zeit wurde dafür verwendet, die Fachbegriffe Satzglied, Phrase und Konstituente voreinander abzugrenzen. Weiter wurde mit den klassischen Konstituententests (Permutation, Substitution, Eliminierung) gearbeitet, um sich auch ohne Feldermodell thematisch auf dem Gebiet der Satzstellung zu bewegen. Die Darstellung zu diesem Thema war an die in Dürscheid (2007) angelehnt, jedoch weitestgehend mit denselben Beispielsätzen illustriert, die auch die Feldergruppen bekamen.

Ein grundlegender Bestandteil jeder Lektion stellte die Gegenüberstellung der deutschen Beispielsätze mit dem Norwegischen dar, was zweifellos auch ohne ein Feldermodell als durchführbar und didaktisch wertvoll anzusehen ist. Auch die Teilnehmer in der K-Gruppe wurden dazu angehalten, die Beispielsätze zu übersetzen und folglich ohne eine Felderanalyse zu kontrastieren. Die K-Gruppen-Teilnehmer zogen den ersten Vergleich, indem sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf Ebene der Satzstellung zunächst mündlich genauer beschreiben sollten. Zusätzlich wurden die Beispiele, unter einer farblichen Hervorhebung der Verben, paarweise in der Präsentation visualisiert. Die Begriffe Vor-, Mittel- und Nachfeld wurden dabei bewusst nicht verwendet. Es sollte sich zeigen, ob die Studenten diese Begriffe von sich aus verwenden würden – entweder weil sie das Modell möglicherweise kannten oder weil sie die Begriffe schon einmal gehört hatten.[191] In einschlägigen Lehrwerken werden Felderbezeichnungen mitunter verwendet, auch ohne dass dabei ein topologisches Modell erläutert wird.[192] Auf den Begriff der Verbalklammer hingegen sollte nicht verzichtet werden, denn schließlich wird ein verbaler Rahmen auch ohne eine Feldergliederung sichtbar. Es wäre außerdem unnatürlich gewesen, eine kontrastive Gegenüberstellung der deutschen und norwegischen

191 In Anbetracht der Tatsache, dass die Lerner unterschiedliche Deutschlernerfahrungen mitbrachten (vgl. 5.4.1 und 5.4.4), war es erstaunlich, dass kein Teilnehmer die Felderbegriffe oder das Modell einbrachte. Möglicherweise war ihnen das Modell aber auch einfach nicht in den Sinn gekommen.

192 Es sei an dieser Stelle auf das in Norwegen gängige Grammatiklehrwerk von Reiten (2013) verwiesen, in dem die Begriffe *setningsramme* (*Satzrahmen*), *forfeld, midtfelt* und *ekstraposisjon* zwar Verwendung finden, jedoch ohne dass die Felder (bis auf den verbalen Rahmen) optisch markiert werden oder das Grundgerüst des Modells erläutert wird.

Verbalstellung optisch hervorzuheben und dabei auf die offensichtliche und gängige Klammermetapher verzichten zu wollen.

Zum Ende von Lektion 1 wurde in allen Gruppen die Verbalklammern näher betrachtet. Zum einen musste geklärt werden, wann und womit die deutschen Klammerpositionen gefüllt werden können bzw. müssen. Zum anderen wurde diskutiert, ob auch im Norwegischen eine Art kleine Klammer zu finden ist.[193] Zusätzlich wurde eine kurze Übersicht erarbeitet, bei welchen Tempora es zu einer periphrastischen Verbalform kommt. Dieses letzte Unterthema in Lektion 1 ging folglich einher mit der Besetzung der Felder LSK, LVK und RVK im Gelisa-Modell bzw. Fin und dem Verbalfeld im Vbf-Modell. In der K-Gruppe wurden die Verben in den entsprechenden Positionen farblich markiert.

Der Fokus auf die Verbalklammer legte nun automatisch auch das Augenmerk auf die Elemente, die zwischen der klammeröffnenden und der klammerschließenden Position platziert werden können. Da das MF/Satzfeld im Deutschen bereits behandelt worden war (siehe oben), sollten die Studenten nun herausfinden, was im Norwegischen zwischen dem finiten und infiniten Verb realisiert wird. Es wurde deutlich, dass es sich hierbei in der Regel nur um das Subjekt und Satzadverbiale handeln kann.[194]

Ein kleines Problem ergab sich in der Gelisa-Gruppe, da das Subjektfeld (SF) ja nahelegt, dort nur das Subjekt zu platzieren. Bereits unter 3.3.2 wurde gezeigt, dass das Norwegische dort noch eine weitere Position für Adverbiale besitzt (vgl. die Nexusadverbiale bei Diderichsen (1962) und die a-Position bei Faarlund et al. (1997)), weshalb unter 3.4.4 dann auch eine Erweiterung des Gelisa-Basismodells vorgeschlagen wurde. Aufgrund dieser Tatsache ermöglicht auch das Vbf-Modell, dort (in diesem Fall im Satzfeldteil vor dem Verbalfeld) Adverbien, Gradpartikel und Negationen gemeinsam mit dem Subjekt zu platzieren (Abbildung 6.6 aus Ørsnes (2009: 145)). Um außerdem die Kompatibilität der Feldermodelle (vor allem in der gemischten Gruppe) gewährleisten zu können, wurde für das Gelisa-Modell in solchen Fällen eine Kompromisslösung gewählt und aus praktischen Gründen das SF doppelt belegt.[195]

193 Die Bezeichnung einer ‚kleinen norwegischen Klammer' sollte das Satzschema (v n a / V N A, vgl. 3.3) für die Studenten greifbarer machen, ohne weiter auf das skandinavische Modell eingehen zu müssen.

194 Vgl. hierzu auch die Beschreibung des skandinavischen Modells unter 3.3.

195 Diese Lösung wurde gemeinsam mir den Studenten erarbeitet und in allen Lektionen beibehalten. Für die Zukunft könnte auch überlegt werden, direkt mit einem erweiterten SF zu operieren (vgl. 3.4.4) oder diese Erweiterung gemeinsam mit den Lernern zu erarbeiten.

VF	**Fin**	**Satzfeld**		
			Verbalfeld	
Hans	vil	næppe	vide	det.
	at	Hans næppe	vil vide	det.

Abbildung 6.6: Subjekt und Satzadverbial im ersten Teil des Satzfeldes

Eine Diskussion darüber, welche Problem- und Grenzfälle der Klammerstruktur gefunden werden können (3), war zwar vorbereitet, konnte dann aber aus zeitlichen Gründen nicht durchgeführt werden.

(3) Erschrocken schaut er in die Grube hinein.
(*hineinschauen* oder *in die Grube hinein*?)
Altmann & Hofman (2008: 73)

Abgeschlossen wurde jede Lektion, wie eingangs erwähnt, mit passenden Übungen. Die Feldergruppen bekamen deutsche Beispielsätze, die es zu übersetzen galt, wonach beide Varianten in das jeweilige Modell eingeordnet werden sollten. In der gemischten Gruppe konnten die Studenten wählen, welches Modell (oder auch beide) sie benutzen wollten. Die K-Gruppen-Teilnehmer bekamen dieselben Sätze, bei denen sie zunächst die Konstituenten ermitteln sollten. Anschließend sollten auch sie die Sätze übersetzen und darauffolgend die strukturellen Unterschiede beschreiben.

Die zweite Aufgabe war für alle Gruppen exakt dieselbe. Dabei sollten die Studenten ungrammatische Sätze des Deutschen zunächst korrigieren und anschließend angeben, welche Strukturhypothesen zur Zielsprache diesen Sätzen zugrunde gelegt worden sein könnten. Weiter sollte überlegt werden, welche L1 die Verwender dieser (konstruierten) Beispiele wohl haben könnten. Diese Aufgabe entstand in direkter Anlehnung an den Didaktisierungsvorschlag aus Wöllstein und Zepter (2015: 259 f.) und wurde u. a. im Hinblick auf typische Fehler norwegischer Muttersprachler konzipiert. Beispiel 4 zeigt einen solchen Fehler, bei dem die Präposition *mit* von der Bezugs-NP *die Frau* losgerissen wurde. Dieses sogenannte Präpositionsstranden ist ein Phänomen, welches für die skandinavischen Sprachen und das Englische typisch ist (vgl. Pitz & Sæbø 2013: 50) und welches norwegischen Deutschlernern Probleme bereiten kann (vgl. Fabricius-Hansen 2010).[196]

196 Vgl.: No: *kvinnen jeg er gift med* und En: *the woman I am married to*.

(4) *Die Frau ich bin verheiratet mit heißt Åse.

Dieses Beispiel sollte dann zuletzt auch als eine Vorbereitung für die nächste Lektion dienen, bei der näher auf Relativsätze und das Präpositionsstranden eingegangen werden würde.

6.2.2 Lektion 2 – Relativsätze

In der zweiten Lektion wurden Relativsätze behandelt. Diese Entscheidung beruhte auf drei Überlegungen. Erstens gelten Relativsätze für den norwegischen DaF-Lerner als eine häufige Fehlerquelle, weil der Unterschied zum norwegischen Äquivalent groß ist (vgl. Fabricius-Hansen 1981; Askedal 1993). Der norwegische Lerner muss verschiedene relativische Anschlussmöglichkeiten/Relativpronomen lernen, die wiederum eine Vielzahl morphologischer Kriterien und dementsprechend eine Reihe unterschiedlicher Beugungsformen besitzen. Diese können im Norwegischen mit nur einer einzelnen Subjunktion (*som*) ausgedrückt werden. Außerdem muss die VE-Stellung berücksichtigt werden, die es, wie bereits deutlich geworden ist, im Norwegischen nicht gibt. Zweitens eignen sich Relativsätze und ihre Gegenüberstellung mit dem Norwegischen besonders gut für das Arbeiten mit dem Feldermodell, weil sie die eingangs genannten Unterschiede mithilfe der Felderbesetzung optisch deutlich hervorheben können. Nicht zuletzt stellen Relativsätze drittens eine frequente Struktur in der deutschen Sprache dar, was daher auch die Notwendigkeit unterstreicht, sie zu beherrschen.

Zu Beginn der zweiten Lektion wurde zunächst eine kurze Wiederholung der ersten Unterrichtseinheit vorgenommen, d. h. das jeweilige Modell bzw. die Einteilung des Satzes in Konstituenten, Satzglieder und Phrasen noch einmal veranschaulicht. Im Anschluss wurden die Übungsaufgaben besprochen, wobei die neu erworbenen Fertigkeiten nun auch in der Praxis angewandt werden konnten. In der ersten Aufgabe wurde von den Feldergruppen gefordert, die Beispielsätze in das jeweilige Modell einzuordnen. Aber auch für die zweite Aufgabe wurde das Modell als visuelles und zusätzliches Hilfsmittel herangezogen.

Das Modell für die zweite Aufgabe (Korrektur, Strukturhypothesen, s. o. unter Lektion 1) zu nutzen, sollte zum einen verdeutlichen, warum diese ungrammatischen Beispiele im Deutschen nicht funktionieren können, und zum anderen sollte eine Gegenüberstellung zu anderen Sprachen erarbeitet werden. Mithilfe des Gelisa-Modells konnte zum Beispiel gezeigt werden, warum der Beispielsatz in Abbildung 6.7 ungrammatisch ist, da nämlich das

SF und die LVK im Deutschen nicht besetzt werden, und dass diese Wortfolge möglicherweise durch das Englische beeinflusst sein könnte.[197] Mit dem Vbf-Modell konnte verdeutlicht werden, dass es im Deutschen überhaupt keinen Platz für ein Präpositionsstranden geben kann und dass die ungrammatische Wortfolge des Beispielsatzes möglicherweise durch das Norwegische beeinflusst sein könnte (Abbildung 6.8).[198]

VF	LSK	SF	LVK	MF	RVK	RSK	NF
*Gestern		**ich**	bin gefahren	in die Stadt			
Yesterday		I	went	to the city			

Abbildung 6.7: Gelisa-Modell für den Sprachvergleich Deutsch-Englisch, inadäquate Besetzung des SF im Deutschen

VF	Fin	Satzfeld		NF
			Verbalfeld	
Die Frau (…) *ich	heißt bin	Åse	 verheiratet **mit**	

VF	Fin	Satzfeld			NF
			Verbalfeld		
Kvinna (…) jeg	heter er		 gift	Åse med	

Abbildung 6.8: Das Vbf-Modell für den Sprachvergleich Deutsch-Norwegisch, inadäquate Besetzung des Verbalfeldes im Deutschen

---

197 Bei der SF-Besetzung gibt es für das Deutsche wie erwähnt inzwischen interpretatorische Alternativen (vgl. 3.4.2). In keinem Fall aber kann das deutsche SF belegt werden und die LSK gleichzeitig leer verbleiben. Ferner sei nochmals erwähnt, dass auf den potenziellen Einfluss des Englischen auf den Deutschlernprozess der Teilnehmer in der vorliegenden Studie nicht eingegangen wird (vgl. 1.5). Dies schließt aber nicht aus, dass in einem Unterricht, der zur Reflexion und einer Sprachbewusstheit anregen möchte, nicht auch andere Sprachen als die L1 und L2 gewinnbringend genutzt werden können und sollen.

198 Es wurde hier exemplarisch jeweils ein Beispiel im Gelisa- und eines im Vbf-Modell dargestellt. Das jeweils andere Modell besitzt dasselbe Erklärungspotenzial.

Der zweite Teil der Lektion 2 wurde für den Strukturvergleich deutscher und norwegischer Relativsätze verwendet. Um das Thema nicht ausufern zu lassen, wurde sich auf attributive Relativsätze beschränkt. Relativsätze sind, wie oben bereits erwähnt, schwierig für norwegische Lerner. Diese unterschiedlichen Faktoren werden im Folgenden in Anlehnung an die ausgearbeitete Didaktisierung noch einmal genauer erläutert.

Zunächst ist die Wahl des richtigen Relativpronomens für Nichtmuttersprachler herausfordernd, da die Deklinationsformen des Relativpronomens beherrscht werden müssen. Des Weiteren können Relativsätze auch durch Relativadverbien (*wie, wo, wohin* etc.), Pronominaladverbien (*worüber, wovon etc.)* oder zusammen mit einer Präposition (*Das Buch, von dem er sprach. Der Kurs, an dem sie teilgenommen hatten.* u. Ä.) eingeleitet werden (vgl. Duden 2006: 1038 ff.).

Traditionell wird die Frage nach dem richtigen Kasus, Numerus und Genus im DaF-Unterricht ausführlich thematisiert, weil Relativpronomen und Bezugswort zwar in Numerus und Genus kongruieren, der Kasus beider Elemente jedoch durch die Funktion innerhalb des jeweiligen Bezugssatzes bestimmt wird.[199] Dies sei anhand des aus dem Unterricht entnommenen Beispiels (5) verdeutlicht.

(5) Ich möchte **einen Leihwagen**, **der** nicht so viel Benzin verbraucht.
Akk./Sg./M. Nom./Sg./M.

Diese sprachliche Herausforderung wurde aufgegriffen, um mögliche Verständnisprobleme bei den Studenten von Beginn an zu minimieren und um eine Grundlage zu schaffen, um weiter mit deutschen Relativsätzen und einem Vergleich mit ihrem norwegischen Äquivalent arbeiten zu können. Es war aber an dieser Stelle durch den begrenzten zeitlichen Rahmen nicht möglich, die verschiedenen Formen und Paradigmen der Relativpronomen u. Ä. im Detail zu wiederholen.[200] Worauf in dieser Lektion das Hauptaugenmerk gerichtet werden sollte, war der strukturelle Vergleich mit dem Norwegischen, da sich

199 Vgl. Bryant (2015), die diesen Umstand als „in zweifacher Hinsicht verschlüsselte morphologische Kodierung“ beschreibt, die der Lerner „zu knacken“ habe (ebd.: 82).

200 Es wurde aber sichergestellt, dass dieses Thema bei den Teilnehmern entweder bereits abgedeckt oder parallel in anderen Unterrichtseinheiten behandelt wurde. Zusätzlich bekamen die Studenten passende Übungsaufgaben (vgl. Helbig & Buscha 1992: 286 f.) und in der darauffolgenden Stunde auch die passenden Musterlösungen, um die morphologischen Herausforderungen noch einmal üben zu können. Diese sollten keine Hürde für das weitere Arbeiten mit dem Thema darstellen.

eben dieser (und nicht die Deklinationsformen des Relativpronomens bzw. relativischen Anschlusses) mithilfe des Feldermodells erarbeiten lässt.

Der Fokus lag besonders auf dem kontrastiven Aspekt, wobei der erste grundlegende Unterschied darin besteht, dass der Relativsatz als ein Nebensatz im Deutschen durch die VE-Stellung gekennzeichnet ist. In diesem Zusammenhang konnte noch einmal geübt und wiederholt werden, untergeordnete Sätze in das Modell einzuordnen, was bereits ein Thema in der ersten Lektion gewesen war.

Ein weiterer bedeutender Unterschied ist, dass es im Norwegischen kein Relativpronomen gibt, sondern die Subjunktion *som* als Bindeglied fungiert.[201] Diese Subjunktion ist aber nur dann obligatorisch, wenn das Subjekt im Relativsatz fehlt (vgl. Pitz & Sæbø 2013: 55). Im folgenden Beispiel ist das (fehlende) Subjekt unterstrichen (6).

(6) a. Han hadde et spørsmål som ____ var litt ubehagelig.

b. Er hatte eine Frage, die etwas unangenehm war.

Diese Tatsache lässt sich mit dem Gelisa-Modell verdeutlichen. Wenn in dem norwegischen Relativsatz ein Subjekt fehlt, muss die LSK mit *som* belegt werden. Wenn aber das SF mit dem Subjekt belegt ist, dann kann (muss aber nicht) die Subjunktion *som* in der LSK platziert werden (Abbildung 6.9).

VF	LSK	SF	LVK	MF	RVK	RSK	NF
Er die	hatte			eine Frage (…) etwas unangenehm	 war		
Han	hadde som		 var	et spørsmål (…) litt ubehagelig			
Er die	hatte			eine Frage (…) sie ihm nicht	 beantworten konnte		
Han	hadde (som)	 hun ikke[a]	 kunne svare	et spørsmål (…) på			

Abbildung 6.9: Gegenüberstellung deutscher und norwegischer Relativsätze mit dem Gelisa-Modell

[a] Es sei hier noch einmal darauf hingewiesen, dass der Kompromiss geschlossen wurde, auch eine Negation im SF zu platzieren.

201 Vgl. hierzu auch 3.3.2 (Abbildung 3.14). In der norwegischen Referenzgrammatik wird *som* im Verbindungsfeld platziert und wie heute üblich als Subjunktion gerechnet. Früher hingegen wurde *som* als Pronomen klassifiziert (vgl. Faarlund et al. 1997: 866).

Diesen Unterschied mithilfe eines Feldermodells zu veranschaulichen, sollte den Studenten ein verbessertes Verständnis zur Struktur der Relativsätze (nicht zuletzt auch zu der ihrer eigenen L1 (vgl. auch die Lernziele unter 6.2 oder 1.4)) verschaffen.[202] Im Zuge dessen musste zwangsläufig auch die Frage nach der Platzierung des deutschen Relativpronomens aufkommen.

Innerhalb der Fachliteratur besteht kein Konsens bei der Platzierung des Relativpronomens bzw. des relativischen Anschlusses. Daher wurden die verschiedenen Möglichkeiten zur Diskussion gebracht. Wöllstein (2010) zufolge müssten sie im VF und nicht in der LSK ihren Platz finden, weil nur Köpfe die Satzmarkiererposition belegen könnten und ein relativischer Anschluss erweiterbar sei (7) (ebd.: 33 ff.). Demzufolge ist es unerheblich, ob das Relativpronomen Satzglied- (a) oder Attributfunktion (b) hat, d. h., ob es sich um ein Relativpronomen oder einen erweiterbaren relativischen Anschluss handelt. Die Platzierung im VF entspricht auch der Darstellung im Duden (2006, 2016) und bei Bryant (2015).

(7) a. Der Linguist, $_{\text{VF}}$ **der** da drüben steht, ist sehr berühmt.

b. Der Linguist, $_{\text{VF}}$ **dessen Buch** da drüben steht, ist sehr berühmt.

Wöllstein (2010: 35)

Keine klare Position beziehen Altmann und Hofman (2008). Ihnen zufolge seien „Relativpronomina aller Arten […] problematisch, weil sie Satzgliedstatus oder Attributstatus haben und insofern auch bereits zum Mittelfeld gehören könnten“ (ebd.: 72). Sie konkludieren daher, „dass die Relativpronomina sowohl klammeröffnend wie auch erste Mittelfeldelemente sein können“ (ebd.). Fest stünde damit nur, dass sie „stellungsfest am Anfang der Verb-Letzt-Sätze sind“ (ebd.).

Dürscheid (2007: 94 f.) hingegen plädiert dafür, dass Relativpronomen die LSK bilden könnten. Dabei ist für sie das ausschlaggebende Kriterium die Tatsache, dass durch das Relativpronomen die VE-Stellung ausgelöst werde, sodass eine Klammerbildung wie in (8) entstünde.

(8) Dies ist das Buch, $_{\text{LSK}}$ **das** ich schon immer $_{\text{RSK}}$ **lesen wollte**.

Dürscheid (2007: 95)

---

202 Hier wurde die Darstellung mit dem Gelisa-Modell gewählt, aber auch das Vbf-Modell kann diesen Kontrast veranschaulichen, indem entweder Fin mit *som* oder der vordere Teil des Satzfeldes (vor dem Verbalfeld) mit einem Subjekt belegt werden muss.

Diesen Satzmarkiererstatus sehen auch Vertreter des Differenzmodells (vgl. 3.2.2), die das Relativpronomen dementsprechend in C (≙ LSK bzw. Fin) platzieren (Höhle 1986; Christ 2015). Bei Höhle (1986) gibt es sogar ein Beispiel mit einer PP in dieser Position (9).

(9) Der Hund, $_{\text{C}}$ **in dessen Hütte** eine Katze gefunden wurde.
Höhle (1986: 330), eigene Hervorhebung

Granzow-Emden (2014) verbindet die Position eines Satzmarkierers mit der VF-Position von Wöllstein (2010), indem er das in seiner Darstellung sogenannte linke Verbfeld (≙ LSK bzw. Fin) und das VF zu einem Feld verbindet.[203] Von dieser Möglichkeit wurde aber als eine zur Diskussion stehenden Möglichkeit abgesehen, zumal sie auch nicht von den Studenten eigens vorgeschlagen wurde. Eine derartige Modifikation wäre außerdem für einen Vergleich mit dem Norwegischen wenig sinnvoll gewesen, hätte dann auch die norwegische Subjunktion *som* diese Doppelposition einnehmen müssen.

Letztendlich wurde die kurze Diskussion mit dem Argument aus Wöllstein (2010) abgerundet und sich auf die VF-Position für Relativpronomen und relativische Anschlüsse geeinigt. Dies verdeutlichte Beispiel (10), demnach es in süddeutschen Dialekten möglich ist, in VE-Sätzen das VF und gleichzeitig die LSK mit einer satzmarkierenden Subjunktion zu belegen.

(10) Kommt drauf an, $_{\text{VF}}$ **mit wem** $_{\text{LSK}}$ **dass** sie zu tun haben.
Duden (2006: 878)[204], eigene Hervorhebung

Diese Möglichkeit ist meines Erachtens auch aus didaktischer Sicht sinnvoller, um den Kontrast zum Norwegischen hervorzuheben; schließlich ist *som* eine Subjunktion und ein Relativpronomen eben nicht. Diesen grundlegenden Unterschied sollten die Studenten schnell erkennen und *som* demzufolge in der Satzmarkiererposition platzieren. Nach einer einführenden Erklärung zu Genus, Numerus und Kasus bzw. zur syntaktischen Funktion des Relativpronomens in seinem Bezugssatz zu Beginn der Lektion sollte auch ein Feld gewählt werden, das Ergänzungen und Angaben zum Verb aufnimmt und keine Verben und Subjunktionen.

---

203 Es sei hier noch mal an die ‚theoretische Kröte' bei Granzow-Emden (2014) erinnert, die sich sowohl im VF als auch im linken Verbfeld (≙ LSK bzw. Fin) breitmacht (vgl. 4.3.3).

204 Auch Wöllstein (2010) argumentiert mit diesem Beispiel.

Nichtsdestotrotz öffnen die verschiedenen Möglichkeiten Raum zur Diskussion, was wiederum positiv für den Unterricht genutzt werden kann, denn schließlich sollte ein universitärer DaF-Unterricht über eine präskriptive Grammatik hinausgehen und zu Reflexionen über Ziel- und Muttersprache anregen.[205] Des Weiteren wurde der Unterricht, wie eingangs erwähnt, als Seminar unter einer aktiven Mitarbeit der Studenten konzipiert, weshalb insbesondere solche analytischen Möglichkeiten mit den Lernern gemeinsam betrachtet und beurteilt werden sollten.[206] Es sei der Auswertung hier vorausgenommen, dass sich eine Diskussion rund um die Möglichkeiten der Relativpronomen-Platzierung allerdings für die allermeisten Lerner als zu anspruchsvoll herausstellte. Da das sprachliche und/oder theoretische Niveau offenbar zu hoch eingeschätzt worden war, erwies sich eine relativ starke Lenkung in Richtung der VF-Lösung als eine angemessene Maßnahme. Es erschien mir dann letztendlich auch bedeutender, das Feldermodell als hilfreiches Werkzeug zu präsentieren und weniger die theoretischen Problemfälle ausgiebig zu thematisieren. Zuletzt hätte es viel Zeit gekostet, die Diskussion ausführlicher zu gestalten; Zeit, die wiederum in der K-Gruppe anderweitig hätte gefüllt werden müssen.

Auch in der K-Gruppe lag der Fokus auf dem Kontrast deutscher und norwegischer Relativsätze. Zwar wurde dieser nicht mithilfe von Feldern gekennzeichnet, doch konnten dieselben Unterschiede (Verbstellung, Subjunktion vs. Relativpronomen usw.) durch eine genaue Beschreibung in eine Diskussion mit den Studenten einfließen, um so die sprachliche Reflexion anzuregen.

Nach der Diskussion, wie deutsche und norwegische Relativsätze in das Feldermodell eingeordnet werden können, wurden die Platzierung dieser Sätze und ihre syntaktische Nähe zum Bezugswort näher betrachtet.

Ein deutscher Relativsatz steht häufig in der Extraposition, was dann im norwegischen Äquivalent oft nicht möglich ist. Im Allgemeinen ist das Phänomen

205 Es sei der Auswertung hier vorausgenommen, dass ein Student anmerkte, eine Konstruktion wie im Beispiel (10) aus seinem norwegischen Dialekt zu kennen: *Kommer an på* ***med kem at*** *dem har å gjøre* (direkte Übersetzung von (10)). Dies zeigte deutlich, dass das gewählte Vorgehen eine sprachliche Reflexion anregen konnte, wie auch dass die Position Wöllsteins (2010) ebenfalls auf das Norwegische übertragbar ist > $_{VF}$ *med kem* $_{LSK}$ *at*.

206 Der Grundgedanke hinter der Vorgehensweise, die Studenten aktiv in eine Lösungsfindung einzubeziehen, basierte auf den Vorschlägen von Oomen-Welke (2003, 2017b), die dafür plädiert, die Lerner als Experten ihrer eigenen L1 stärker in den Unterricht einzubinden. Dieser Punkt wird unter 6.3 noch einmal ausführlicher behandelt.

der Extraposition wie erwähnt im Deutschen eindeutiger als im Norwegischen (vgl. Askedal 1984: 86).[207] Auch diesen syntaktischen Unterschied zu illustrieren und zu begründen, kann das Feldermodell leisten (Abbildung 6.10). Das Modell verdeutlicht, dass es nach dem klammerschließenden Element im Deutschen keinen Platz mehr für den Relativsatz gibt, außer im NF. Im Norwegischen hingegen gibt es keinen Grund, anzunehmen, der Relativsatz sollte über eine Feldergrenze hinaus von seinem Bezugswort getrennt werden, da ja das Verbalfeld einen ganz anderen Platz im Satzfeld einnimmt.[208] Dies lässt sich ebenso mit der Besetzung der LVK, dem MF und der RVK im Gelisa-Modell zeigen.

VF	**Fin**	**Satzfeld**		**NF**
			Verbalfeld	
Er	hatte	eine Frage	gestellt,	(die…)
die		sie ihm nicht	beantworten konnte.	

VF	**Fin**	**Satzfeld**			**NF**
			Verbalfeld		
Han	hadde		stilt	et spørsmål (som…)	
	som	hun ikke	kunne svare	på.	

Abbildung 6.10: Extraponierter Relativsatz im Deutschen und norwegisches Äquivalent im Vbf-Modell

Im Zuge dieser Darstellung wurde weiter diskutiert, welche Funktion ein Extraponieren des Relativsatzes hat. Das Modell kann hier herangezogen werden, um zu verdeutlichen, dass das MF/Satzfeld durch diese Stellungsvariante entlastet wird. Dabei wurde auch darauf eingegangen, dass das Bezugswort dann direkt vor dem klammerschließenden Element stehen muss. Es wurden

207 „[A] ‚sentence/clause frame', and accordingly a special extraposition field adjacent to it, cannot at all be identified with the same degree of morphosyntactic precision in Norwegian as in German" (Askedal 1984: 86 f.). Siehe hierzu auch die kurze Diskussion zur Problematik unter Lektion 1, Beispiele (1) und (2).

208 Es können auch Beispiele gefunden werden, in denen ein norwegischer Relativsatz in der Extraposition steht: *Det har reist mange fra Norge, som aldri har vendt tilbake* (*Es sind viele aus Norwegen gereist, die niemals zurückgekehrt sind*, eigene Übersetzung und Hervorhebung) (Faarlund et al. 1997: 911). Auf solche Fälle wurde an dieser Stelle aber nicht eingegangen.

außerdem Beispiele besprochen, die zeigten, dass der Relativsatz ebenso im MF/Satzfeld oder VF platziert und hierbei nicht von seinem Bezugswort losgerissen werden kann.

All diese Beispiele wurden auch in der K-Gruppe behandelt. Durch die ausführliche Arbeit mit verschiedenen verbalen Klammern ergab die Terminologie der Extraposition als die Position außerhalb (der Klammer) auch in der K-Gruppe einen Sinn. Ohne die visuelle Hilfe eines Feldermodells, aber mithilfe von Klammern und einer farblichen Markierung der Verben wurden auch hier alle Stellungsvarianten verdeutlicht.

Zum Abschluss der Lektion bekamen alle Gruppen Übungsaufgaben passend zum Thema. In der ersten Aufgabe sollten die Studenten zwei Hauptsätze zu einem Hauptsatz mit einem Relativsatz umformulieren.[209] Die zweite Aufgabe war eine Übersetzungsaufgabe. Die Feldergruppen sollten alle Sätze zusätzlich in das jeweilige Modell einordnen, während die K-Gruppe wieder aufgefordert war, die strukturellen Unterschiede zu beschreiben. Die gemischte Gruppe konnte erneut wählen, mit welchem Feldermodell sie arbeiten wollte, wurde aber auch dazu ermuntert, beide auszuprobieren.

6.2.3 Lektion 3 – Ersatzinfinitiv und Ausnahmen der VE-Stellung in Nebensätzen

Für die dritte Lektion wurde die Rektionsrichtung noch einmal aufgegriffen. Hierfür bildeten komplexe Verbalformen sowie die Stellungsbesonderheit des Ersatzinfinitivs in VE-Sätzen das konkrete Thema.[210] Begonnen wurde die Lektion 3 jedoch wie üblich zunächst mit einer Wiederholung und einer gründlichen Besprechung der Arbeitsaufgaben aus Lektion 2.[211]

In den ersten beiden Lektionen wurden Themen behandelt, bei denen von Anbeginn davon ausgegangen wurde, die visuelle Stärke der Feldergliederung könne die Gegenüberstellung der deutschen und norwegischen Beispiele bereichern. Für die letzte Lektion wurde mit der Reihenfolge komplexer

---

209 Diese Aufgabe war an die Extraufgabe aus Helbig und Buscha (1992: 286 f.) angelehnt und von der Aufgabenstellung identisch mit der Relativsatzaufgabe im Vor- und Folgetest (siehe Anhang).

210 Es sei exemplarisch erwähnt, woran wir uns hier **werden erinnern müssen**. Das Thema wird im Folgenden schrittweise eingeführt.

211 Auf die Übungsaufgaben wird hier im Gegensatz zu denen, die unter Lektion 2 behandelt wurden, nicht weiter eingegangen, da hierbei nichts Neues, sondern nur alle bereits thematisierten Herausforderungen im Zusammenhang mit den Relativsätzen noch einmal eingeübt und besprochen wurden.

Verbalformen nun aber auch ein Thema gewählt, bei dem es zu untersuchen galt, ob das Modell die übliche Darstellung (Nummerierung der Verben) visuell zusätzlich unterstützen könnte.

Ähnlich wie bei der Besetzung des MF/Satzfeldes greifen bei der Reihenfolge komplexer Verbalformen zusätzliche Regeln, die sich nicht alle direkt aus dem Modell ableiten lassen. Eine besondere Stellungsvariante liegt vor, wenn das finite Verb im Nebensatz nicht mehr wie üblich die VE-Stellung einnimmt. Für diese Besonderheit kann das deutsche Verbalfeld bzw. die RVK in Anlehnung an Wöllstein (2010: 60 ff.) in ein Ober- und Unterfeld unterteilt werden (Abbildung 6.11)[212]. Die Nummerierung beschreibt die Abhängigkeit der Verben ausgehend vom finiten Verb mit der Nummer 1. Das Konzept von Ober- und Unterfeld sowie der Nummerierung subordinierter Verbketten geht auf Bech (1955/57) zurück.

VF	**LSK/Fin**		**RVK/Verbalfeld**	
			Oberfeld	**Unterfeld**
Er	hat[1]			sitzen[5] bleiben[4] zu dürfen[3] gebeten[2]
	dass	… (er) …		sitzen[5] bleiben[4] zu dürfen[3] gebeten[2] hat[1]
	dass	… (er) …	hat[1]	sitzen[5] bleiben[4] zu dürfen[3] gebeten[2]

Abbildung 6.11: Unterteilung der RVK/des Verbalfeldes in Ober- und Unterfeld, Beispiel aus Wöllstein (2010: 61)[a]

[a] Diese Abbildung dient als Veranschaulichung des Themas im Rahmen dieser Arbeit und wurde so nicht im Unterricht verwendet.

Begonnen wurde dieses Thema im Unterricht mit einer Gegenüberstellung deutscher und norwegischer Beispiele. Nachdem die Rektionsrichtung in Bezug auf die Anordnung im MF bzw. Satzfeld in Lektion 1 bereits thematisiert worden war, konnte nun gezeigt werden, dass dieselbe Richtung auch für die Anordnung der Verben gilt (Abbildung 6.12).

212 Die Darstellung verkürzt und vereint die kontrastiven Modelle in Bezug auf die verbalen Felder des Deutschen. Es wird deutlich, dass die Erweiterung durch ein Ober- und Unterfeld sowohl auf das Gelisa- als auch das Vbf-Modell übertragbar ist.

VF	Fin	Satzfeld		NF
			Verbalfeld	
	weil	er morgen das Interview Adverbial ⇐ OA	durchführen muss inf. V. ⇐ fin. V.	

VF	Fin	Satzfeld			NF
			Verbalfeld		
	fordi	han	må gjennomføre fin. V. ⇒ inf. V.	intervjuet i morgen OA ⇒ Adverbial	

Abbildung 6.12: Die Rektionsrichtung des Deutschen und Norwegischen im Vbf-Modell

Das Thema wurde dann mit weiteren Beispielen (vorerst ohne Modell) wie etwa (11)[213] erweitert und sollte den Studenten zunächst zeigen, dass vermeintlich schwierige Verbalformen für einen norwegischen Muttersprachler mithilfe der entgegengesetzten Rektionsrichtung relativ problemlos zu entschlüsseln sind. Hierbei wurde die Nummerierung von hypotaktischen Ketten in Anlehnung an die Nummerierung bei Bech (1955/57) und Wöllstein (2010) übernommen.

(11) a. weil das Interview morgen **durchgeführt[4] worden[3] sein[2] muss[1]**

b. fordi intervjuet **må[1] ha[2] blitt[3] gjennomført[4]** i morgen

Die in (11) dargestellte Reihenfolge entspricht der Normalregel (vgl. Duden 2006: 480 f.), wobei Ausnahmen zu Beginn der Lektion vorerst nicht berücksichtigt wurden und später nur auf den Sonderfall bei einem Ersatzinfinitiv eingegangen wurde. Askedal (1984: 87 f.) beispielsweise zeigt anhand von norwegischen und deutschen Beispielen, dass die nach rechts verlaufende Rektionsrichtung bei norwegischen Verbketten streng monolinear verläuft, während das Deutsche im Gegenzug mehr Variabilität bei der Anordnung abhängiger Verben aufweist (Beispiele (12 a.–e.))[214]. Auf diese Variabilitäten wurde im Unterricht aber nicht eingegangen, um das für die norwegischen Studenten komplexe Thema als greifbar beizubehalten.

213 Hier wurden zur Illustration der Rektionsrichtung zunächst nur Nebensätze aufgeführt. Es ist selbstredend, dass die Platzierung des finiten Verbs im Deutschen (V2 vs. VE) ein weiterer syntaktischer Unterschied und eine Schwierigkeit für den norwegischen Lerner darstellt. Dies wurde ja bereits in Lektion 1 thematisiert.

214 Es ist an dieser Stelle bedeutend hervorzuheben, dass Askedal (1984) entgegen Bech (1955/57) und Wöllstein (2010) seine Nummerierung bei null beginnt. Die Abhängigkeit bzw. teils gebrochene Rektionsrichtung wird aber dennoch deutlich.

(12) a. fordi han ikke **hadde**^{0} **önsket**^{1} **å lære**^{2} **å synge**^{3} sangen.

b. weil er das Lied nicht **singen**^{3} **zu lernen**^{2} **gewünscht**^{1} **hatte**^{0}.

c. weil er nicht **zu lernen**^{2} **gewünscht**^{1} **hatte**^{0} das Lied **zu singen**^{3}.

d. weil er nicht **gewünscht**^{1} **hatte**^{0} das Lied **singen**^{3} **zu lernen**^{2}.

e. weil er nicht **gewünscht**^{1} **hatte**^{0} **zu lernen**^{2} das Lied **zu singen**^{3}.

Askedal (1984: 87 f.), Darstellung hier leicht vereinfacht und komprimiert

Bei hypotaktischen Ketten von Verben ist ein weiterer wesentlicher Punkt, zu unterscheiden, von welchem finiten Verbtyp (Modal-, Voll- oder Hilfsverb) die Kette regiert wird bzw. welche drei infiniten Verbformen (Infinitiv mit/ohne *zu* oder Perfektpartizip) regiert werden, da nur begrenzte Kombinationen möglich sind. Nach Bech (1955/57: 12) werden die abhängigen Infinitive als Supina bezeichnet, die je nach Form einen bestimmten Status annehmen (1.–3.). Das finite Verb ist nicht statusmarkiert und erhält daher die Nummer 0. Dies kann wie in Abbildung 6.13 zusammengefasst werden (vgl. auch Wöllstein 2010: 58 ff.).

1. Status ⇒ Infinitiv ohne *zu* Regens ⇒ Modalverben		2. Status ⇒ Infinitiv mit *zu* Regens ⇒ Vollverben		3. Status ⇒ Perfektpartizip Regens ⇒ Hilfsverben (keine modalen)	
Er muss(0)	*kommen(1)*	*Er versucht(0)*	**kommen(1)*	*Er ist(0)*	**kommen(1)*
Er muss(0)	**zu kommen(2)*	*Er versucht(0)*	*zu kommen(2)*	*Er ist(0)*	**zu kommen(2)*
Er muss(0)	**gekommen(3)*	*Er versucht(0)*	**gekommen(3)*	*Er ist(0)*	*gekommen(3)*

Abbildung 6.13: Supina und Statusrektion

Diese Darstellung wurde für den Unterricht in der Form verkürzt, dass nur zwischen den drei Verbtypen (Regentien in Abbildung 6.13) unterschieden und festgehalten wurde, welche infiniten Verbformen diese regieren können. Auf den Begriff der Supina und die Statusrektion wurde nicht weiter eingegangen. Dies war im Rahmen der dritten Lektion aus dem Grund sinnvoll, da die Nummerierung der Statusrektion (Abbildung 6.13) und die Nummerierung der Rektionsrichtung, wie sie in den Beispielen (11) und (12) erläutert wurde, leicht zu verwechseln sind. Des Weiteren wären die verschiedenen Status für das Thema des Ersatzinfinitivs auch gar nicht notwendig gewesen, weil es hier hinreichend ist, lediglich zwischen einem reinen Infinitiv und dem Perfektpartizip zu unterscheiden, um den Ersatz der Formen zu verdeutlichen. Nicht zuletzt verlangte der begrenzte Zeitrahmen, das Thema zu komprimieren.

Die K-Gruppe arbeitete ebenfalls mit einer Nummerierung der Verbformen (Beispiel (11)) und auch hier wurde ein Vergleich mit der Rektionsrichtung in Anlehnung an valenzgebundene Objekte und freie Adverbiale vorgenommen. Nachdem den Studenten in allen Gruppen Reihenfolge und Abhängigkeit verdeutlicht worden war, war der Grundstein gelegt, um den Ersatzinfinitiv zu thematisieren. Ziel war es, zunächst das ‚vermeintliche Chaos' zu durchschauen, um dann die Stellungsvariante beim Ersatzinfinitiv besser zu verstehen und erlernen zu können. Die Darstellung in den Feldergruppen ergänzte das jeweilige Modell (Abbildung 6.14), während die K-Gruppe ‚nur' mit einer Nummerierung der Verbformen weiterarbeitete.

VF	LSK	SF	LVK	MF	RVK	RSK	NF
Er Han	hat[1] har[1]		 hentet[2]	die Kinder von der Schule barna fra skolen.	abgeholt[2].		
	weil fordi	 han	 har[1] hentet[2]	er die Kinder von der Schule barna fra skolen	abgeholt[2] hat[1]		

Abbildung 6.14: Gegenüberstellung der Rektionsrichtung deutscher und norwegischer Verben mit dem Gelisa-Modell

Die Nummerierungen in Abbildung 6.14 ergänzten nun die Gegenüberstellung der grundlegenden Unterschiede der deutschen und norwegischen Verbalstellung. Dies stellte eine bedeutende Ergänzung und einen Ausgangspunkt für das Thema der Lektion sowie gleichzeitig eine Wiederholung dar. Ziel war es, den Studenten ein Gefühl der Sicherheit für diese Grundlagen zu geben und sie darauf aufmerksam zu machen, was sie bereits beherrschten. Die eingeführte Nummerierung sollte zu einem Aha-Erlebnis führen und die folgende Problematik greifbarer machen. Ergänzt wurde das Beispiel aus Abbildung 6.14 dann durch eine Variante mit einem Ersatzinfinitiv (Abbildung 6.15). Ein zu erwartendes Perfektpartizip, wie es bei der Bildung des Perfekts verlangt wird, wird hierbei durch einen Infinitiv Präsens ersetzt (vgl. Duden 2006: 473). Im Norwegischen wird der Ersatzinfinitiv auch als *smittsom infinitiv* (‚ansteckender Infinitiv') bezeichnet (vgl. Reiten 2013: 228).[215] Diese einleuchtende und lebhafte Terminologie wurde aus didaktischen Gründen für die Erklärung des Phänomens übernommen.

215 Die norwegische Bezeichnung wird für die Beschreibung des deutschen Phänomens verwendet. Das Norwegische hingegen kennt den ‚ansteckenden Infinitiv' nicht.

VF	LSK	SF	LVK	MF	RVK	RSK	NF
Er Han	hat^1 har^1		 kunnet^2 hente^3	die Kinder von der Schule barna fra skolen.	abholen^3 können^2.		
Er	hat^1			die Kinder von der Schule	abholen^3 *gekonnt^2		

Abbildung 6.15: Hauptsatz mit Ersatzinfinitiv im Gelisa-Modell

Nachdem besprochen worden war, bei welchen Verben[216] es zu einem Ersatz kommen kann bzw. muss, wurden dann auch Nebensätze mit diesem Phänomen betrachtet (13).

(13) weil er die Kinder von der Schule hat^1 abholen^3 können^2.

Es wurden nun mehrere Schwierigkeiten vereint, die für den norwegischen DaF-Lerner herausfordernd sind. Erstens sind die entgegengesetzte Rektionsrichtung sowie die deutsche VE-Stellung ein kontrastiver Unterschied zur L1 der Lerner. Zweitens stellt der Ersatz durch einen Infinitiv Präsens einen Sonderfall dar, den es in dieser Form im Norwegischen nicht gibt. Zuletzt ist vor allem die Platzierung des finiten Verbs an erster Stelle der verbalen Kette eine große Schwierigkeit für den norwegischen Lerner, der sich sowieso schon mit der diametralen Reihenfolge der Verben auseinandersetzen muss. Das Thema wurde daher schrittweise beleuchtet und mündete abschließend in Beispielen wie (13). Um wieder auf das Analysewerkzeug zurückzukommen, kamen Ober- und Unterfeld ergänzend hinzu (Abbildung 6.16). Die Nummerierung der Verben diente als eine zusätzliche Stütze.

VF	Fin	Satzfeld			NF
			Verbalfeld		
			Oberfeld	**Unterfeld**	
	weil	ich mich an euch	werde^1	erinnern^3 können^2 erinnern^3 können^2 werde^1	
	weil	er die Kinder	hat^1	abholen^3 können^2 abholen^3 können^2 *hat^1	

Abbildung 6.16: Besetzung des Ober- und Unterfeldes im Vbf-Modell

216 Betrachtet wurden die Modalverben sowie *brauchen, werden, lassen, hören, sehen* und *helfen*.

Wie oben bereits dargestellt (Abbildung 11), war diese Unterteilung unabhängig vom jeweiligen Feldermodell als eine Modifikation des Modells problemlos möglich. Diese Modifikation wurde aber nur in der RVK bzw. dem deutschen Vbf vorgenommen, da sie für das Norwegische folglich nicht notwendig ist. Ob diese Modifikation nun aber für den norwegischen DaF-Lerner auch eine hilfreiche Unterstützung bieten konnte, wurde anschließend zur Diskussion gestellt.[217]

Der Unterricht in der K-Gruppe war wie in allen Lektionen thematisch sowie durch die Wahl der Beispielsätze an die Durchführung in den Feldergruppen angepasst. Wie eingangs erwähnt, wurde dabei ebenfalls mit Nummerierungen gearbeitet. Weiter konnte das Wiederaufnehmen der Rektionsrichtung für die Elemente aus dem MF/Satzfeld den Ausgangspunkt bilden – abgesehen von der Tatsache, dass bekanntlich nicht mit einer Felderterminologie gearbeitet wurde. Da Erläuterungen zum Modell auch in den Feldergruppen nicht mehr notwendig waren und dieses der Thematik nun mehr als ein weiteres Mittel zur Visualisierung diente, entstanden keine zeitlichen Diskrepanzen, die in der K-Gruppe anderweitig hätten gefüllt werden müssen. Die Unterteilung in Ober- und Unterfeld beanspruchte zudem relativ wenig Zeit, sodass in der K-Gruppe auf eine Alternative verzichtet wurde und den Studenten dort lediglich ein wenig mehr Zeit für die Bearbeitung der anschließenden Aufgaben gegeben wurde.

Abgeschlossen wurde auch die letzte Lektion mit Aufgaben zum Thema. Es wurde zunächst der kontrastive Aspekt in den Fokus gestellt, indem die Studenten eine Übersetzungsaufgabe bekamen. Durch die Bearbeitung norwegischer Beispiele sollte als Ausgangspunkt zunächst sichergestellt werden, dass die Studenten den Inhalt der Sätze verstehen würden, um sich letztendlich auch leichter vorstellen zu können, wann solche Konstruktionen verwendet werden können (14 a.–b.).

(14) a. Jeg har latt meg overtale.

b. Ich habe mich überreden lassen.

---

217 Es sei der Auswertung (vgl. 7.2) hier vorausgenommen, dass dieses Thema in keiner Gruppe eine Diskussion anregen konnte. Auf der einen Seite waren die Teilnehmer sichtlich damit beschäftigt, die neue Information zunächst zu verarbeiten, und auf der anderen Seite war die Zeit zum Ende der dritten Lektion in allen Gruppen etwas knapp geworden. Während der Darstellung jedoch drückten viele Lerner bereits aus, dass sie in erster Linie die Nummerierungen als hilfreich empfanden.

In einem zweiten Schritt sollten die Sätze zu Nebensätzen umformuliert werden, wodurch somit der Ersatzinfinitiv sowie die Stellungsvariation angewendet werden mussten (14 c.–d.).

(14) c. fordi jeg har latt meg overtale
d. weil ich mich habe überreden lassen

Die Feldergruppen bekamen zusätzlich die Frage, bei welchen Beispielen das Oberfeld besetzt werden könne bzw. müsse. Diese Aufgabe ließ es den Studenten offen, ob sie das jeweilige Modell verwenden wollten. Dadurch sollte überprüft werden, ob sie seine Anwendung bei der Thematik dieser letzten Lektion als hilfreich erachten würden. Es ist an dieser Stelle aber festzuhalten, dass die Tatsache, frei wählen zu dürfen, explizit in der Aufgabe vermerkt war, um die Studenten zu einer Reflexion über ein Für und Wider anzuregen.[218]

Alle Lektionen forderten eine aktive Zusammenarbeit mit den Studenten. Dies basierte auf der persönlichen Überzeugung und der Erfahrung, durch ein ausgeglichenes Miteinander den Lernprozess am besten fördern zu können. Dazu gehörte auch, den sprachlichen Hintergrund der Lerner zu berücksichtigen und in den Unterricht zu integrieren. Das folgende Unterkapitel ist diesem Aspekt gewidmet, um die eigenen Überzeugungen und Erfahrungen ausführlicher begründen und stützen zu können.

6.3 Sprachvergleich als Lehrmethode und Einbindung der Studenten in das Unterrichtsgeschehen

Dass es in der Entwicklung der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung verschiedene Positionen gab, ob und inwiefern die L1 beim Fremdsprachenlernen eine Rolle spielt, wurde bereits unter 2.3 diskutiert. Heute ist der Einfluss der L1 anerkannt (vgl. Diehl et al. 2000) und wurde daher auch durch die Wahl einer kontrastiven Lehrmethode berücksichtigt. Die Terminologie der kontrastiven Analyse wird häufig stellvertretend für eine veraltete Auslegung einer behavioristischen Tradition verstanden. Der Gedanke, dass Kontraste und Gemeinsamkeiten zwischen Mutter- und Zielsprache jedoch didaktisch berücksichtigt und zum Vorteil genutzt werden können und sollten, ist keineswegs in die Jahre gekommen (vgl. 2.4.1). Die kontrastive Lehrmethode für die hier ausgearbeitete

218 Es sei der Auswertung hier vorausgenommen, dass einige Studenten das Modell nutzten, viele aber darauf verzichteten. Auffallend war jedoch, dass die allermeisten Studenten anfingen, die Verben zu nummerieren.

Didaktik basiert vielmehr auf der Überzeugung, dass ein sprachvergleichendes Vorgehen die Reflexion der Lerner positiv anregen und die Sprachbewusstheit und das Sprachverständnis fördern kann (vgl. Oomen-Welke 2017a, vgl. die Lernziele unter 6.2 oder 1.4).

In einschlägigen Werken zum Deutschen als Fremd- und Zweitsprache wird immer wieder für einen positiven Effekt einer sprachvergleichenden Lehrmethode argumentiert (vgl. Oomen-Welke 2017a, 2017b) und auch in Norwegen gilt die kontrastive Methode für den norwegischen DaF-Unterricht als eine fruchtbare und anerkannte Vorgehensweise (vgl. Pitz & Sæbø 2013). Es soll an dieser Stelle näher darauf eingegangen werden, warum das so ist und inwiefern diese Überlegungen in die eigene Didaktisierung Eingang gefunden haben.

Den Fokus nur auf den zu lernenden Gegenstand der Zielsprache zu richten, kann auf den ersten Blick sinnvoll erscheinen und wird von einigen Lernern auch explizit so gewünscht.[219] Da die Lerner aber nach „neuralen Andockstellen“ für die neugewonnene Information suchen (Oomen-Welke 2017b: 86), wobei ein Vergleich von neuem mit bereits vorhandenem Wissen stattfindet, ist ein Vergleich mit der L1 durchaus sinnvoll (vgl. ebd.). Dies bietet sich vor allem auch für den Grammatikunterricht an, wenn davon ausgegangen wird, dass die L1 bei einem erwachsenen Lerner nicht nur zugänglich, sondern aktiviert ist, während der L2-Input verarbeitet wird (vgl. Kapitel 2). Wenn dieser kognitive Prozess sowieso stattfindet, stellt sich die Frage, warum er nicht mit anderen Lernern geteilt werden sollte. „[D]iese Kognition im Kurs/Unterricht zum Ausdruck zu bringen und mit anderen zu teilen, um kooperativ weiterzukommen“ (Oomen-Welke 2017b: 87), ist daher der entscheidende Punkt für die Ausarbeitung der vorliegenden Didaktisierung und für den Entschluss, das Feldermodell nicht nur für das Deutsche allein, sondern sprachenübergreifend und unter der aktiven Mitarbeit der Studenten zu nutzen.

Der direkte Sprachvergleich bietet den Vorteil, dass er die Sprachbewusstheit der Lerner fördern kann, weil die Lerner aktiver in den Unterricht eingebunden werden können und dies wiederum die Aufmerksamkeit und das Interesse verstärken kann (vgl. Oomen-Welke 2017b: 92).[220] Dies kann weiter auch zu einer Sprachlernbewusstheit führen (vgl. Oomen-Welke 2003, 2017b) und wiederum

219 Siehe 7.4.2 (negative Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht). Es kann bereits an dieser Stelle erwähnt werden, dass einige Teilnehmer im qualitativen Interview zum Ausdruck brachten, sie hätten sich lieber nur auf das Deutsche konzentriert und einen Vergleich mit dem Norwegischen als weniger sinnvoll erachtet.

220 Dies konnte auch durch die Gespräche mit einzelnen Teilnehmern bestätigt werden (vgl. 7.4).

weit über den DaF-Unterricht hinausgehen. Wenn die Lerner beginnen, über Sprache zu reflektieren und zu einer Sensibilisierung angeregt werden können, wenn sie in Kontakt mit anderen Sprachen treten und Vergleiche zu ihrer L1 und/oder anderen Sprachen ziehen, hört diese Reflexion nicht auf, sobald sie den Seminarraum verlassen. Nicht zuletzt ist ein gemeinsames Sprachenvergleichen im Unterricht auch für den Kontakt zwischen Lernern und Lehrkraft positiv.

In einem DaF-Kontext ist es häufig der Fall und so auch im Zuge dieses Projektes, dass Lerner und Lehrkraft eine andere L1 mitbringen. Um dies positiv zu nutzen, basierte die Herangehensweise an die Lerner und an den Unterricht auf der Überzeugung, dass ein gegenseitiger Austausch darüber, wie sich X in der eigenen Muttersprache verhält, förderlich ist. Die Ansicht, dass jeder auf dem Gebiet der eigenen L1 ein Experte[221] ist, stärkt den gegenseitigen Respekt und gestaltet die Lernsituation angenehmer sowie letztendlich auch produktiver. Auch Oomen-Welke (2017b) argumentiert dafür, dass die Lehrkraft durch ein Einbeziehen der Lerner und durch ihre Offenheit für Fragen und Beobachtungen den Lernprozess und die Sprachbewusstheit der Lerner fördern kann.

Die Lerner in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, kann bis hin zur Themenwahl gehen. In dieser Hinsicht musste der Unterricht jedoch gesteuert werden, da er sowohl an die Aufgabenstellung der Tests (vgl. 5.5) angebunden werden musste, als auch um eine Komparabilität der Gruppen gewährleisten zu können. An einer Stelle jedoch konnte neben dem Heranziehen der L1 Norwegisch und den Studenten als Experten auf diesem Gebiet noch freier vorgegangen werden. Dies war in der gemischten Gruppe möglich, da die Studenten hier das didaktische Werkzeug selbst wählen konnten (Vbf-oder Gelisa-Modell).

> [E]igene Vorstellungen und Überlegungen DaF-Lernender für die Sprachreflexion zu nutzen, ihnen mehr Reflexionsstoff anzubieten und sie weitgehend autonom und kooperativ an Sprachfragen arbeiten zu lassen, macht aus Betroffenen Beteiligte: Sie erfahren, dass es um ihr eigenes Lernen geht. Sie können sich für Themen und Methoden entscheiden. (Oomen-Welke 2017b: 95)

Aber nicht nur ein Einbeziehen der L1 kann zur Reflexion anregen. Auch der Vergleich mit anderen Fremdsprachen kann grammatische Phänomene klarer machen (vgl. Oomen-Welke 2017b: 69). Es wird an dieser Stelle an die Übungsaufgabe aus Lektion 1 (siehe oben) erinnert, die sich genau dieses Gedankens bedient und als Vorschlag aus Wöllstein und Zepter (2015) übernommen wurde.

221 Wie bereits unter 4.4 (Fußnote 138) erläutert, ist damit kein Fachwissen gemeint, sondern die Kompetenz, über die ein Sprecher in seiner Muttersprache verfügt.

Gerade im Zusammenhang eines Unterrichts norwegischer DaF-Studenten ist ein Sprachvergleich ein wesentliches und nicht zuletzt sehr hilfreiches Thema, da viele der Studenten später selbst einmal als Fremdsprachenlehrer arbeiten werden.

Das sprachvergleichende Vorgehen stützt des Weiteren auch die seit Langem bestehende Forderung des Europarates, die Mehrsprachigkeit[222] zu fördern. Auch dem norwegischen Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht zufolge und dort bereits seit 2006 explizit vermerkt, soll das Lernen einer weiteren Sprache die Reflexion über die eigene Muttersprache anregen und zum weiteren Lernen und letztendlich zu einer Mehrsprachigkeit animieren.[223]

Die Varianten des Feldermodells nach Wöllstein und Zepter (2015) sowie Ørsnes (2009) sind aufgrund ihrer kontrastiven Ausrichtung selbstredend

222 Unter Mehrsprachigkeit versteht der Europarat „die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen“ (Trim et al. 2001: 17).

223 „Det å utvikle evnen til å lære et fremmedspråk kan føre til bedre innsikt også i morsmålet og blir derfor en viktig del av den enkeltes personlige utvikling. Kompetanse i fremmedspråk skal fremme motivasjon for læring og innsikt i flere språk og kulturer, bidra til flerspråklighet og gi et viktig grunnlag for livslang læring (Die Fähigkeit zu entwickeln, Fremdsprachen zu erlernen, kann zu einer besseren Einsicht in die Muttersprache führen und wird daher zu einem wichtigen Teil der persönlichen Entwicklung des Einzelnen. Die Kompetenz in der Fremdsprache soll die Motivation für das Lernen und die Einsicht in mehrere Sprachen und Kulturen fördern, zu einer Mehrsprachigkeit beitragen und schafft eine wichtige Grundlage für das lebenslange Lernen)“ (Udir 2006, eigene Übersetzung).

Es wurde hier auf den schulischen Lehrplan zurückgegriffen, da Lernziele auf universitärer Ebene in der Regel durch die jeweiligen Kurse bestimmt werden und es keinen allgemeingültigen Lehrplan für das Fach Deutsch an norwegischen Hochschulen gibt. Der hier angegebene Lehrplan hatte zum Zeitpunkt der Didaktisierung Gültigkeit, wurde aber zur letzten Reform im Jahre 2020 erneuert. Hierbei hat der Aspekt der Mehrsprachigkeit auf keinen Fall an Relevanz verloren.

mit dem einer sprachvergleichenden Lehrmethode kompatibel. Aber auch das übergeordnete Unterrichtsthema der Verbalstellung ist für diesen Vergleich passend und sozusagen der Kernpunkt des Feldermodells. „[D]ie Beobachtung, dass Sätze dennoch *sprachübergreifend* nicht nur aus einer Folge von Wörtern bestehen, sondern dass einige Wörter stets zusammenhängende Einheiten innerhalb der großen übergeordneten Einheit ‚Satz' bilden" (Wöllstein & Zepter 2015: 246), ist dabei grundlegend. Weiter „lassen sich eine Reihe von Unterschieden in der Wortstellung […] aus nur einem Prinzip, nämlich der Stellung des Verbalfelds, herleiten und sich im Modell unmittelbar veranschaulichen" (Ørsnes 2009: 148).

Auch die Inhalte der K-Gruppe passen in diesen Rahmen. Es sei daran erinnert, dass diese statt einer Einführung in das Feldermodell mit Konstituententests gearbeitet hat (siehe Lektion 1). „Umstellung/Permutationen schärfen die stilistische Bewusstheit DaF-Lernender. Sie finden entsprechende Mittel in anderen ihnen vertrauten Sprachen, die weniger mit Betonung arbeiten, wie Extraposition/Ausklammerung und eventuell deren Umrahmung" (Oomen-Welke 2017b: 94).

Beide hier gewählte Feldermodelle basieren auf der Überzeugung, dass sie eben aufgrund ihrer kontrastiven Ausrichtung ein didaktisches Potenzial für den DaF-Unterricht bieten können. Ørsnes (2009) stellt fest, dass das „Potenzial für kontrastive Darstellungen im Unterricht bei weitem nicht erschöpft zu sein scheint" (ebd.: 148). Wöllstein und Zepter (2015) argumentieren ebenso für eine Kontrastierung syntaktischer Strukturen mithilfe des Modells (Gelisa), weil der Vergleich Reflexionsprozesse anregen und die Neugier auf grammatische Themen wecken könne. Sie sehen aber auch einen deutlichen Nutzen des Modells für die Lehrkraft, denn „letztlich sind es die Sprachlehrkräfte, die die grammatischen Erforschungen im konkreten Unterrichtskontext anzuleiten im Stande bzw. dazu befähigt sein müssen" (ebd.: 241).

Schließlich fördert der Austausch zwischen Lehrkraft und Studenten weiter, dass sich auf Grundlage der Erfahrung über Lehr- und Lernschwierigkeiten eine für das weitere Arbeiten gewinnbringende kontrastive Lehrmethode entwickeln lässt. Auch wenn dies über die Durchführung innerhalb dieser Didaktisierung hinausgeht, so kann dieser Ausblick und das Potenzial zur Weiterentwicklung hier bereits erwähnt werden.

> Um die so gewonnenen Erkenntnisse in den Dienst der Effektivierung des FU [Fremdsprachenunterrichts] stellen zu können, ist der Beitrag der Fremdsprachendidaktik und der Praktiker erforderlich, denn auch für die didaktisch-methodische Handhabung zwischensprachlicher Gleichheiten, Unterschiede und Ähnlichkeiten kann es kein pauschales Rezept geben. (Hessky 1994: 24)

Die Entwicklung einer größeren Didaktik für den norwegischen DaF-Unterricht mithilfe von kontrastiven Feldermodellen könnte daher zu weiteren und wertvollen Erkenntnissen führen. In Anlehnung an das Konzept des *Design Based Research*[224] würde – auch im Zusammenhang mit der unter den Lektionen 1–3 dargestellten Didaktik – nicht nur die Frage nach dem Ob, sondern auch dem Wie stärker in den Fokus rücken. In einem Ausblick unter 9.3 werden daher auch noch weitere Themen für den definierten Rahmen (Zielgruppe und Lernziele, vgl. 1.4) vorgestellt, die sich für eine Aufarbeitung eignen können.

6.4 Visualisierung der Unterrichtsinhalte

Die ausgearbeitete Didaktisierung fokussiert wie im vorherigen Abschnitt dargelegt darauf, durch den Sprachvergleich die Sprachbewusstheit der Lerner zu fördern. Diese kontrastive Gegenüberstellung bedient sich aber außerdem eines weiteren Aspektes: der Visualisierung der Unterrichtsinhalte. Indem die visuelle Hervorhebung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in erster Linie die optische Wahrnehmung anregt, kann eine Feldergliederung als eine Form des *Visual Input Enhancement* (Sharwood Smith 1991, vgl. 2.4.2) verstanden werden. Dasselbe gilt für die Arbeit mit der K-Gruppe, bei der die Hervorhebung und Gegenüberstellung der Verben durch farbliche Markierungen erzielt wurde.

Um weiter die Hervorhebung der Verbalstellung salient zu machen, wurden alle Lektionen auf dem Feldermodell aufgebaut und nicht einfach nur durch selbiges ergänzt. Dies hatte zum Ziel, dass die visuelle Komponente der Modelle eine Aktivierung beider Gehirnhälften und somit das Lernen syntaktischer Strukturen begünstigen würde (vgl. 2.4.2). „[D]as Sehen vor dem geistigen Auge, das mentale Sehen, die Aktivierung der Vorstellungskraft des Lerners“ (Schiffler 2012: 9) ist hierbei das Ziel, welches die Visualisierung der Satzstrukturen mithilfe des Feldermodells zu gewährleisten versucht. Es geht nicht nur darum, syntaktische Unterschiede und Gemeinsamkeiten durch eine Feldereinteilung zu verdeutlichen, sondern auch darum, den Lernern eine syntaktische Brille aufzusetzen, durch die sie Sätze und Texte nicht nur durchschauen können, sondern diesen neuerworbenen Blick auf die Strukturen der Zielsprache dann weiter auch bei der eigenen Sprachproduktion aktiv

224 „This research’s premise is not whether an existing intervention (synonyms: design, activity, problem solving) is effective, but the manner in which the desirable objective can best be attained in a given context through an intervention yet to be developed“ (Euler 2014: 17).

anwenden können (vgl. die Lernziele unter 6.2 oder 1.4). Zu der Stärkung dieser Pfade tragen folglich auch die Wiederholungen bzw. das eigene Ausfüllen der Schablonen und die Übungsaufgaben bei.[225]

An sich ist eine positive Auswirkung des sogenannten mehrkanaligen Lernens in der Fremdsprachendidaktik nichts Neues und Lehrwerke, die mit erklärenden Illustrationen zu den Bedeutungen von Wörtern und Zusammenhängen aufgearbeitet wurden, sind zahlreich vertreten. So stellt sich eigentlich nicht die Frage nach dem Ob einer Visualisierung, sondern nach dem Wie. Schiffler (2012) warnt auch vor einer Reizüberflutung. „Eine aktive Visualisierung des Lernens, wie zum Beispiel die Einbeziehung mentaler visueller Vorstellungen beim Einprägen fremdsprachlicher Informationen, ist wahrscheinlich wirksamer als eine Fülle von Bildmaterial" (ebd.: 14).

Die Forschung konnte zeigen, dass das simple Vorstellen eines Vorgangs das Broca-Areal gleichermaßen aktiviert, wie die Worte auszusprechen, die diesen Vorgang beschreiben (ebd.: 15). Zu eben dieser mentalen Vorstellung sollte der visuell ausgerichtete Unterricht anregen; zu einer Vorstellung über die syntaktischen Zusammenhänge, die verbalen Klammern, die Platzierung/Abhängigkeit mehrerer Verben und die Rektionsrichtung etc.[226] Mithilfe einer einfachen Feldereinteilung ohne eine Reizüberflutung von analogiebildenden Bildern wurde das Grundgerüst in seiner Einfachheit dargestellt und sollte ein zugängliches, nutzbares Bild vor dem geistigen Auge der Teilnehmer anregen.

Es könnte zwar auf syntaktischer Ebene mit verschiedenen visuellen Analogien gearbeitet werden. So gibt es Beispiele, welche die Satzklammer als ein Hamburgerbrötchen darstellen, zwischen das der Burger (Ergänzungen) und beliebig viele Tomaten (Angaben) etc. geschoben werden können (vgl. Biesalski et al. 2017), oder Darstellungen, welche die Topologie einer NP mithilfe eines Stadttores (Artikel), Wohnhäusern (attributive Adjektive) und eines Rathauses (Kernnomen) illustrieren (vgl. Hübl & Steinbach 2015). Von solchen Bildern wurde jedoch abgesehen, um eben nur auf das Grundgerüst der Feldereinteilung zu fokussieren, welches in seiner Einfachheit besticht und somit der Bewusstmachung der Strukturen in Form einer schlichten Bildhaftigkeit vor

225 Dem Einüben und der gründlichen Besprechung der Übungsaufgaben wurde auch daher eine große Bedeutung beigemessen, weil bereits die Erfahrungswerte von Christ (2015) und Lohiniva (2017) gezeigt haben, dass hierfür ausreichend Zeit eingeplant werden muss (vgl. 4.3.1–2).

226 Es sei der Auswertung hier vorausgenommen, dass Teilnehmer im qualitativen Interview auch davon berichten konnten (vgl. 7.4.1, positive Einstellung gegenüber dem Modell).

dem geistigen Auge des Lerners als am dienlichsten angesehen wurde. In diesem Zusammenhang ist folglich davon ausgegangen worden, dass sowohl das Gelisa- wie auch das Vbf-Modell dies gleichermaßen leisten können. Aber:

> Natürlich sind solche Beobachtungen auch ohne ein Feldermodell möglich. Der Vorzug des Modells besteht nichtsdestotrotz darin, dass es unsere Aufmerksamkeit direkt auf die syntaktische Struktur der Sätze lenkt bzw. die Aufmerksamkeit unterstützt, indem es zentrale Aspekte dieser Struktur visualisiert. Das Herunterbrechen des Satzes in Zonen respektive Felder zwingt dazu, den Satz als eine in sich gegliederte Einheit wahrzunehmen; ebenso wird der Blick für strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Typen geschärft – insbesondere da, wo wir direkt an einem Modell arbeiten können. (Wöllstein & Zepter 2015: 247)

Ein visuell gestützter Unterricht lässt sich weiter mit einer hier gewählten kontrastiven Vorgehensweise vereinen:

> Bei individuellen Lernschwierigkeiten ist es ergiebiger, sich statt der Regel den zweisprachigen Beispielsatz als kontrastiv-bilinguales Signal einzuprägen. Dies beruht lernpsychologisch darauf, dass der Lerner sich aus dem optischen bzw. phonetischen Gedächtnis Wortfolgen einprägt, die er dann versatzstückartig in neue Kontexte einsetzen kann. (Schiffler 2012: 100)

Dementsprechend profitiert die Förderung einer Sprachbewusstheit durch den Sprachvergleich von einer visuellen Hervorhebung sowie vice versa. Beides kann gleichermaßen durch die kontrastiven Feldermodelle gewährleistet werden, sodass sowohl das Gelisa- als auch das Vbf-Modell als passende didaktische Werkzeuge herangezogen werden können, um die eingangs formulierten Lernziele anzustreben.

6.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde anhand von drei entworfenen Lektionen vorgestellt, wie ein kontrastives Unterrichtskonzept für den universitären norwegischen DaF-Unterricht aussehen kann und wie es in dieser Form mit den Teilnehmern der vorliegenden Studie durchgeführt wurde. In Abstimmung mit den Lernzielen wurden grammatische Themen gewählt, die sich für einen Sprachvergleich und für eine Arbeit mit sowohl dem Gelisa- und Vbf-Modell als auch ohne Feldermodell anbieten. Daher wurden die Unterrichtseinheiten der verschiedenen Gruppen (mit und ohne Feldermodell) hier gemeinsam präsentiert.

Für die drei Lektionen wurden folgende Themen behandelt: 1.) die verschiedenen Satztypen des Deutschen (V1, V2, VE), wobei eine Einführung in das jeweilige Modell (ausgenommen in der K-Gruppe) vorgenommen und die Satzstruktur dem Norwegischen gegenübergestellt wurde, 2.)

Relativsätze, wobei hierbei besonders die syntaktischen Unterschiede zum norwegischen Pendant im Fokus der Arbeit lagen, und 3.) der Ersatzinfinitiv und die in dem Zusammenhang auftretenden Stellungsbesonderheiten in deutschen Nebensätzen.

Nachdem die Lektionen in Bezug auf die grammatischen Themen und die Präsentation dieser mithilfe des Feldermodells dargestellt worden waren, wurden zwei weitere Aspekte betrachtet, die das Unterrichtskonzept tragen und die die Lerner auf ihrem Weg zu den angestrebten Lernzielen unterstützen sollten. Hierbei wurde zunächst vorgestellt, wie das Miteinander im Unterricht und das Einbinden der Studenten als Experten ihrer eigenen L1 eine Reflexion über das Sprachenpaar Deutsch-Norwegisch und die Förderung der Sprachbewusstheit voranzubringen suchte. Abschließend wurde diskutiert, wie die visuelle Komponente einer Feldergliederung den Reflexionsprozess der Lerner über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung zusätzlich stärken sollte.

An dieser Stelle wurde die Forschungsfrage danach, wie ein norwegischer DaF-Unterricht unter Bezugnahme kontrastiver Feldermodelle aussehen kann, exemplarisch und ausführlich behandelt. Im nachfolgenden Kapitel 7 wird der Blick darauf gerichtet, wie die Umsetzung des Unterrichts zu bewerten ist bzw. auf Grundlage der Erfahrungen von Lernern und Lehrkraft analysiert werden kann.

7 Die Auswertung

7.1 Einleitung

In diesem Kapitel werden die Auswertungen der Test- und Interviewdaten dargelegt, die Gruppen miteinander verglichen und erste Ergebnisse präsentiert. Bei einem Studiendesign, das sich mehrerer methodischer Herangehensweisen bedient, stellen sich unterschiedliche Fragen an die verschiedenen Datentypen (vgl. 5.2). Diese Forschungsfragen werden im Folgenden unter den jeweiligen Erhebungsschritt noch einmal aufgegriffen und anschließend näher beleuchtet.

Zunächst wird einleitend zur Auswertung der Daten ein Resümee des Unterrichts aus eigener Sicht gezogen. Zwar dient insbesondere die qualitative Herangehensweise an die Interviewdaten dazu, jedem Teilnehmer Gehör zu schenken und zu ergründen, wie er oder sie die Arbeit mit dem Feldermodell und seine/ihre persönliche Lernentwicklung wahrgenommen hat. Nichtsdestotrotz stellt auch die Doppelrolle als Forscherin und Lehrkraft und damit verbunden die eigene, subjektive Erfahrung aus dem Unterricht einen entscheidenden Faktor dar, der die Arbeit mit den Teilnehmern sowie den Verlauf der Studie maßgeblich beeinflusst hat. Die Daten werden somit auch aus dem Blickwinkel der Lehrkraft betrachtet, wobei sich bereits während der Durchführung der Studie abzeichnete, dass neben der Individualität des jeweiligen

Lerners gleichermaßen der jeweilige Gruppenkontext der drei Erhebungsblöcke berücksichtigt werden muss. Die Beobachtungen werden zusätzlich verglichen mit und ergänzt durch Rückmeldungen aus den Fragebögen, welche die Teilnehmer im Anschluss an den Folgetest ausgefüllt hatten. Diese Fragebögen können weiter dazu genutzt werden, die dortigen Kommentare der Studenten mit den Eindrücken und Interpretationen der Interviews zu vergleichen. Dass die Teilnehmer diese schriftlichen Rückmeldungen anonym gegeben hatten, sollte die Herausforderung der Doppelrolle von Forscherin und Lehrkraft zusätzlich abfedern.

In einem weiteren Schritt werden die Testergebnisse betrachtet. Im Vor- und Folgetest wurden die grammatischen Themen abgeprüft, die im Zuge der Didaktisierung mit den Teilnehmern erarbeitet wurden und Inhalte der verschiedenen Lektionen widerspiegeln (Verbalstellung, Relativsätze, komplexe Verbalformen, vgl. 6.2). An dieser Stelle werden folglich die Progressionen[227] der Lerner untersucht, die sich aus den Testergebnissen ableiten lassen, und im Anschluss auch die Daten des qualitativen Interviews herangezogen, die auf Grundlage der Testresultate die Auswertung weiter komplementieren. Zur Konzeption der Testaufgaben sowie der Auswertungskriterien sei auf die Kapitel 5.5 und 5.6 verwiesen.

Die qualitativen Interviewdaten wurden nach Inhalten gegliedert, die sich in einer Wechselwirkung aus dem Fokus auf die Forschungsfragen und der Kodierung, d. h. Analyse und Sichtung der Daten herauskristallisierten. Diese Themenbereiche bezeichnen die Einstellung der Studenten gegenüber dem Modell und gegenüber einem kontrastiven Unterricht. In diesem Zusammenhang werden die Teilnehmer zunächst gemeinsam betrachtet und gemäß ihren Einstellungen gruppiert. Darauffolgend werden die Ergebnisse der Tests und Interviews kombiniert und die Teilnehmer entsprechend ihrer Modell-Zugehörigkeit (inklusive K-Gruppe) gegliedert. An diesem Punkt wird folglich auch die Arbeit mit den beiden Varianten des Feldermodells (Gelisa vs. Vbf) verglichen. Sodann werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Erhebungsblöcke thematisiert.

Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst, die als Grundlage für die Diskussion im nachfolgenden Kapitel 8 dienen. Hierbei bilden zwei Aspekte, die aufgrund der Interviews als Auffälligkeiten deutlich wurden, die Ausgangspunkte. Es geht zum einen um das Sprachgefühl, einen Begriff, der

227 Die Progression bezieht sich nur auf einen Punktezuwachs oder -verlust von Vor- zu Folgetest (vgl. auch 5.2).

in vielen Interviews zum Thema wurde und der im Lichte der sprachvergleichenden Lehrmethode näher betrachtet wird, da diese ja ganz im Gegenteil darauf abzielt, durch den Sprachvergleich eine Sprachbewusstheit und kein Sprachgefühl zu fördern (vgl. 2.4.1, 6.3). Zum anderen wird deutlich, dass die im Interview gestellte Frage nach der Einstellung gegenüber einer kontrastiven Annäherung an den Fremdsprachenunterricht offenbar zu verschiedenen Auslegungen dieser Vorgehensweise geführt hat. Zusammenfassend basieren die Ergebnisse darauf, dass der Lerner- und Lehrerperspektive gleichermaßen Raum gegeben wird, um das Potenzial kontrastiver Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht von mehreren Seiten beleuchten zu können.

7.2 Resümee der Unterrichtsdurchführung und Besonderheiten der Erhebungsblöcke

Zu Beginn der Arbeit wurde behauptet, dass eine erfolgreiche Didaktisierung sowohl auf einem fundierten Verständnis des Sprachenlernens als auch auf der Wahl eines geeigneten didaktischen Werkzeuges fußt. Dieser Behauptung ist nichts entgegenzubringen, jedoch etwas hinzuzufügen. Die Durchführung jedes noch so sorgfältig ausgearbeiteten Unterrichtskonzepts muss nachfolgend aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und analysiert werden. Hierbei geht es nicht nur um die Analyse der verschiedenen Erhebungsschritte, wie hier die des Vor- und Folgetests sowie des qualitativen Interviews, sondern ebenso um eine Rückbesinnung auf die Tatsache, dass letztendlich auch die Durchführung des Unterrichts auf zwei Elementen basiert; den Lernern und der Lehrkraft. Bevor die Lerner, ihre Testergebnisse und Aussagen aus den Interviews betrachtet werden, wird zunächst auf die für die Didaktisierung formulierten Forschungsfragen zurückgekommen und im Zuge dessen ein Resümee des Unterrichts aus eigener Sicht, d. h. aus der Lehrerperspektive gezogen.

Für die Didaktisierung wurden folgende Forschungsfragen formuliert (vgl. auch Kapitel 5.2):

- Wie kann ein DaF-Unterricht für norwegische Muttersprachler unter Bezugnahme kontrastiver Feldermodelle aussehen?
- Welche Themen eignen sich für eine Umsetzung dieses Unterrichts?
- Welche eigenen Erfahrungswerte ergeben sich aus der Unterrichtsdurchführung?

Bereits im vorherigen Kapitel 6 wurde gezeigt, wie ein universitärer DaF-Unterricht für norwegische Muttersprachler unter Bezugnahme verschiedener kontrastiver Feldermodelle aussehen kann, sodass die erste hier wiederholte

Forschungsfrage anhand dieses exemplarischen Unterrichtskonzeptes als ausführlich behandelt anzusehen ist.[228] Hierbei wurde auch die zweite Frage insofern berücksichtigt, dass im Zuge der Didaktisierung Themen gewählt wurden, die sich mithilfe der kontrastiven Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht angemessen aufbereiten ließen. Weitere Reflexionen zur Themenwahl begleiten die nachfolgende Beschreibung der einzelnen Erhebungsblöcke und werden abschließend zu diesem Abschnitt noch einmal aufgegriffen. Um aber letztendlich auf die übergeordnete Forschungsfrage nach dem Potenzial der kontrastiven Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht zurückzukommen, müssen zusätzlich zum Resümee des Unterrichts, auch die Testauswertung und die Interviewanalyse herangezogen werden, um ein vollständiges Bild zur Evaluation der vorliegenden Studie schaffen zu können (vgl. 8.4). An dieser Stelle wird zunächst die letzte Forschungsfrage an die Didaktisierung betrachtet, d. h. die Frage nach den Erfahrungen aus Sicht der Lehrkraft. Diese Erfahrungen in die Auswertung einzubeziehen, erscheint vor allem daher als natürlich und relevant, da aufgrund der Doppelrolle von Forscher und Lehrkraft die eigene Sicht auf den Unterricht zu wesentlichen Erkenntnissen über die Studie in ihrer Ganzheit führt.

Zwar kann es durchaus auch kritisch bewertet werden, einen Versuch im eigenen Unterricht durchzuführen, wobei die Doppelrolle von Forscher und Lehrkraft keine rein objektive Betrachtungsweise mehr zulassen kann. Dennoch birgt diese Vorgehensweise entscheidende Vorteile, beispielsweise dass es eben keinen weiteren und außenstehenden Beobachter gibt, der durch seine reine Anwesenheit das Verhalten der Lerner im Unterrichtskontext beeinflussen kann (vgl. Mackey & Gass 2016: 240). Bei einer Doppelrolle ist daher zu berücksichtigen, möglichst objektiv zu bleiben und sich dennoch der subjektiven Färbung der eigenen Beobachtungen bewusst zu sein bzw. sie positiv zu nutzen.[229] Unter 5.4 und 5.8 wurden bereits einige Vor- und Nachteile dieser

---

228 In der hier ausgearbeiteten Didaktisierung wurden die Themen der Satztypen, Satzklammern, Relativsätze und Stellungsbesonderheiten beim Ersatzinfinitiv gewählt (vgl. 6.2). Damit sind die Möglichkeiten bei Weitem nicht erschöpft. Andere denkbare Themen wären z. B. die Platzierung der Negation, trennbare Verben oder scheinbar ungrammatische Konstruktionen wie *weil*-Sätze mit V2-Stellung (vgl. 9.3).

229 „Therefore, in classroom studies, it is necessary for researchers both to strive for objectivity and also to be aware of the subjective elements in that effort – for example, in how they gather data, analyze data, and report the results of analyses" (Mackey & Gass 2016: 241).

Doppelrolle erwähnt. So kann es für einen Teilnehmer im Interview vielleicht schwieriger erscheinen, Kritik am Unterricht direkt an die Lehrkraft – in diesem Fall zugleich die Forscherin und Interviewerin – zu richten. Auf der anderen Seite kann eine bereits aufgebaute, persönliche Beziehung in einer Interviewsituation positive Auswirkungen auf das Gespräch haben. Es ist auch für die Auswertung der Daten, in denen jeder einzelne Lerner in seinem individuellen Lernprozess berücksichtigt werden soll, von Vorteil, wenn die Lehrer- und Forscherrolle vereint wird. Letztendlich muss aber vor allem betont werden, dass es unumgänglich ist, einen eigens ausgearbeiteten Unterricht selbst durchzuführen, wenn die Ausarbeitung eben dieses Unterrichts als ein so zentraler Bestandteil der gesamten Studie fungiert (vgl. Kapitel 6). Besonders weil die einzelnen Erhebungsschritte so stark miteinander verbunden sind, muss auch der eigenen Erfahrung als Forscherin und Lehrkraft Gehör geschenkt werden. Die eigene Durchführung jedes Erhebungsschrittes bestärkt zudem die Möglichkeit der Feinjustierung und Kontrolle der gesamten Studie.[230]

Die Rolle der Lehrkraft ist insofern auch von Bedeutung, weil sie Rückschlüsse zulässt, die ein Außenstehender anders und eventuell fälschlich interpretieren könnte. So muss beispielsweise die Leistung der Gruppe 2 unter dem Aspekt betrachtet werden, dass ihre Teilnahme deutlich mehr Eigeninitiative gegenüber den Kiel-Studenten (Gruppe 1 und 3) erforderte, die den Versuch im Zuge eines maßgeschneiderten Intensivkurses quasi ‚nur mitgenommen' haben.[231] Dass die Gruppe 2 stärker motiviert zu sein schien, ist ein Eindruck, der folglich nur aus dem subjektiven Empfinden der Lehrkraft erwachsen kann sowie durch die Gruppendynamik und die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft geprägt wird.[232]

---

230 Gemeint ist damit selbstverständlich keine Manipulation, sondern eine übliche Herangehensweise innerhalb einer qualitativen Studie, bei der das Vorgehen durch die Berücksichtigung des Kontextes Flexibilität zulässt (vgl. 5.3). Ein Beispiel ist hier der dritte Erhebungsblock, da sich erst während der laufenden Studie (Block 2) herausstellte, dass die Teilnehmer nicht in zwei Feldergruppen geteilt werden konnten. Die dadurch entstandene gemischte Gruppe konnte die Studie im Hinblick auf den Vergleich der Modelle sogar bereichern.

231 Es sei daran erinnert, dass die Gruppen 1 und 3 den Versuch als Teil eines Sprachkurses am Deutsch-Norwegischen Studienzentrums in Kiel mitgemacht haben, während die Gruppe 2 an ihrer Heimatuniversität besucht wurde (vgl. 5.4).

232 Zur Abfederung dieses subjektiven Eindrucks hätte ein außenstehender Beobachter gleichermaßen alle Gruppen observieren können, was im Zuge dieses Projektes (mit Erhebungen sowohl in Norwegen als auch in Kiel) jedoch überhaupt nicht zu realisieren gewesen wäre.

Die Durchführung der Didaktisierung ist demzufolge durch die Beziehung zwischen Lehrkraft und der jeweiligen Gruppe geprägt, sodass die subjektiven Eindrücke der Lehrkraft auf der einen Seite positiv in den Forschungsprozess einfließen können und auf der anderen Seite aber auch einfließen müssen, wenn die Lehrkraft ebenfalls die Forscherrolle einnimmt. Es darf dabei aber nicht vergessen werden, dass es keinesfalls ein leichtes Unterfangen ist, sich als Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen komplett von der Forscherrolle zu lösen. So muss sich während einer aktiven Studie immer wieder die Gefahr bewusst gemacht werden, dass das eigene Forschungsinteresse Entscheidungen im laufenden Unterrichtsgeschehen stark beeinflussen kann.

Diese Reflexionen vorweggenommen erklären, warum im Folgenden ebenfalls und einleitend zunächst die Durchführung in den verschiedenen Erhebungsblöcken kurz evaluiert sowie dabei der Gruppenkontext als ein wesentlicher Faktor zusammengefasst wird, bevor die Testergebnisse und Interviewdaten genauer betrachtet werden. Zum methodischen Aufbau der Studie in den verschiedenen Erhebungsblöcken sei auf Kapitel 5 verwiesen.

Erhebungsblock 1: Gruppe 1 (Gelisa- und K-Gruppe)

Der Unterricht, sowohl in der Gelisa- als auch in der K-Gruppe, verlief so weit als planmäßig, als dass für die nachfolgenden Blöcke keine gewichtigen Justierungen vorgenommen wurden und der ursprünglich als Pilot geplante Block bereits in die Studie integriert werden konnte.

Der Unterricht in der Gelisa-Gruppe (sieben Teilnehmer) gestaltete sich sehr positiv. Die Studenten arbeiteten gut mit und stellten viele interessierte Fragen. Fünf Studenten gaben an, das uniforme Grundmodell zu kennen, während die restlichen zwei, die außerdem einer anderen Heimatuniversität angehörten, mit dem Konzept noch nicht vertraut waren. Zwei bis drei Studenten schienen hin und wieder etwas größere Verständnisprobleme zu haben, ein Eindruck, der sich auch mit den Rückmeldungen aus den Fragebögen deckte, in denen zwei Studenten angaben, sie empfänden das Modell nicht als besonders zugänglich, und drei, es habe das Thema der Verbalstellung komplizierter gemacht. Infolge dieser Antworten kann bei zwei Studenten eine eher negative Einstellung gegenüber dem Modell bzw. des Unterrichtkonzeptes festgestellt werden.[233] Dies deckt sich zudem mit der unter 7.4.1 noch folgenden Unterteilung in positive, negative und neutrale Einstellungen gegenüber dem Modell und stärkt somit ebenfalls die Aussagekraft des Analyseverfahrens der Interviewdaten.

---

233 Ob es sich hierbei um dieselben beiden Studenten handelt, kann aufgrund der Anonymität des Fragebogens nicht ermittelt werden.

Die K-Gruppe (sechs Teilnehmer) war deutlich zurückhaltender, weswegen zunächst der Eindruck entstand, sie sei sprachlich schwächer als die Gelisa-Gruppe, was sich jedoch nach der ersten Lektion wieder relativierte.[234] Da allen Teilnehmern der K-Gruppe der Konstituentenbegriff unbekannt war, kamen direkt zu Beginn viele Fragen auf und die Behandlung der Konstituententests beanspruchte wesentlich mehr Zeit als eingeplant. An dieser Stelle erwies es sich als vorteilhaft, jede Lektion mit einer ausführlichen Wiederholung zu beginnen, um Themen, die zunächst zu kurz gekommen waren, beim nächsten Mal noch einmal ausführlicher wieder aufnehmen zu können.

Das Thema der Relativsätze stellte für alle Teilnehmer einer Wiederholung dar. Dennoch gab es auch hier Aspekte, die den Studenten neu waren, beispielsweise die Platzierung des Relativsatzes im übergeordneten Satz. In der Gelisa-Gruppe konnte eine Diskussion zur Platzierung der norwegischen Subjunktion *som* zu einer Reflexion darüber anregen, wo sich das Deutsche und Norwegische voneinander unterscheiden. Ein Student stellte die Überlegung an, *som* bei subjektlosen Relativsätzen im Subjektfeld zu platzieren (vgl. die Gegenüberstellung norwegischer und deutscher Relativsätze unter 6.2.2). Seitens der Teilnehmer wurden zusätzlich Beispiele aus dem Französischen angebracht, was zweifellos dem kontrastiven Aspekt des Modells geschuldet war und sicherlich auch durch die Übungsaufgaben zum Strukturvergleich (Aufgabe im Anhang, vgl. auch 6.2.2) bewirkt wurde. Im Zuge dieser Diskussion kam außerdem die Frage auf, wie norwegische trennbare Verben im Gelisa-Modell einzuordnen seien (vgl. *oppdele* vs. *dele opp*: *aufteilen*). Dieses gemeinsame, entdeckende Lernen (vgl. 6.3) konnte wiederum weitere Themenbereiche anstoßen, die mithilfe des Gelisa-Modells für den Unterricht aufbereitet werden könnten (vgl. 9.3).

Während die Beschreibung der Satzstruktur in der Gelisa-Gruppe gekennzeichnet war durch die visuelle Komponente der Feldereinteilung, konnte die Gegenüberstellung deutscher und norwegischer Sätze in der K-Gruppe viel Raum für eine mündliche Diskussion bieten. Die K-Gruppe hatte große Freude an der Übersetzung und Gegenüberstellung von sowie Reflexion über die verschiedenen Beispielsätze. In diesem Zusammenhang konnten besonders Überlegungen zur Platzierung von Relativsätzen die Diskussion anregen.

---

234 Da bei der Verteilung der Teilnehmer in Gelisa- und K-Gruppe darauf geachtet wurde, leistungsstärkere und -schwächere Studenten (gemessen am Vortest) gleichmäßig zu verteilen, wäre dies auch höchst unerwartet gewesen.

In der dritten Lektion wurden komplexe Verbalformen des Typs *weil er niemals hatte schwimmen können* thematisiert (vgl. 6.2.3). Das Thema war wie erwartet für beide Gruppen schwierig. Während bei der Besprechung der Übungsaufgaben zu den Relativsätzen das Modell in der Gelisa-Gruppe eine gute Hilfe darstellte, um den Teilnehmern die strukturellen Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Norwegischen zu verdeutlichen, wurde bei der abschließenden Übung zu den komplexen Verbalformen von keinem der Studenten die Schablone herangezogen. Da sich die Teilnehmer in erster Linie auf die Nummerierung der Verbalformen stützten, gestaltete sich der Unterrichtsverlauf in der K-Gruppe an dieser Stelle fast identisch.

Der Unterricht ohne eine Feldereinteilung musste auf eine Reihe üblicher Fachbegriffe verzichten. Beispielsweise ergibt eine Satzmarkiererposition unabhängig von einem passenden theoretischen Grundgerüst wenig Sinn. Ähnlich verhält es sich mit den gängigen Bezeichnungen von Vor- und Mittelfeld. Dass diese Bezeichnungen sich als natürlich durchgesetzt haben und hierbei auch die Verwendung des Feldermodells in vielen Grammatiken Einzug gehalten hat, wurde bereits unter 4.2 dargelegt. Es muss aber auch betont werden, dass die Grammatik von Reiten (2013), eine gängige und den meisten Studenten bekannte Grammatik, die Felderbezeichnungen auch ohne ein Heranziehen des kompletten topologischen Gerüsts verwendet. Es gestaltete sich daher mitunter als herausfordernd, diese Begriffe nicht zu verwenden, was aber dennoch durchführbar war und keinesfalls bedeuten soll, der Unterricht in der K-Gruppe sei ‚schlechter' gewesen als in der Gelisa-Gruppe, sondern lediglich anders. Die visuelle Komponente einer kontrastiven Gegenüberstellung der deutschen und norwegischen Beispiele wurde im Gegensatz zu einer Felderunterteilung vornehmlich durch die Konstituentenanalyse und das Verschieben der Satzbausteine getragen.

Es mag vor allem die Gruppendynamik dazu beigetragen haben, dass der Unterricht in der K-Gruppe mitunter schwerfälliger erschien. So nahm in dieser Gruppe eine Studentin teil, die mitteilte, Schwierigkeiten zu haben, sich an eine neue Lehrkraft zu gewöhnen, und ein Student, der nach eigener Aussage der Meinung war, sprachlich auf einem zu niedrigen Niveau zu sein, um mit der Gruppe mithalten zu können. Er sagte selbst, er habe im Unterricht bewusst ‚abgeschaltet'.

Aus den Fragebögen ging hervor, dass einige Studenten keine Relevanz des Unterrichts für ihr weiteres Studium an der Heimatuniversität sahen. Dies galt in der K-Gruppe zum Teil den Themen wie den komplexen Verbalformen und in der Gelisa-Gruppe dem Modell. Kennzeichnend für diesen ersten Erhebungsblock war außerdem, dass die Teilnehmer ausdrückten, nicht an eine kontrastive Arbeit mit einem so deutlichen Fokus auf das Norwegische gewöhnt zu

sein.[235] Es machte daher den Anschein, als ob sie zu einem der Extreme neigten, dass sie diese Vorgehensweise entweder als neu, interessant und hilfreich oder aber als ungewohnt, schwierig und weniger hilfreich empfanden. Wenn überhaupt eine Justierung an der Durchführung vorgenommen wurde, dann dass bei den folgenden zwei Erhebungsblöcken zu Beginn kurz erläutert wurde, warum der Unterricht auf einer kontrastiven Herangehensweise basiert. Wie die Auswertung unter 7.4.2 zeigen wird, muss das aber dennoch nicht bedeuten, dass die Teilnehmer dieselbe Auffassung teilten, was in den Begriff des kontrastiven Unterrichts hineinzulegen sei. Dass es hier noch Raum zu geben scheint, diese Erklärung ausführlicher zu gestalten, wird daher in der Diskussion unter 8.3.1 noch einmal aufgegriffen.

Erhebungsblock 2: Gruppe 2 (Vbf- und Gelisa-II-Gruppe)

Der Unterricht mit der Vbf-Gruppe und mit der Gelisa-II-Gruppe verlief ebenfalls planmäßig. Aufgrund universitätsinterner Planungen nahmen in der ersten Lektion weitere Studenten am Unterricht teil, die in den folgenden zwei Lektionen nicht mehr dabei waren. Dies war bereits vorab so abgesprochen gewesen und hatte keinen Einfluss auf die Arbeit mit den sieben verbleibenden Studenten, welche letztendlich die Gelisa-II- (zwei Teilnehmer) und Vbf-Gruppe (fünf Teilnehmer) bildeten. Da dieser Erhebungsblock nicht wie die anderen beiden in Kiel, sondern an der Heimatuniversität der Studenten durchgeführt wurde, kam es wie erwartet zu einer Fluktuation, sodass die Gelisa-II-Gruppe zuletzt nur aus zwei Teilnehmern bestand. Der Unterricht mit diesen beiden Teilnehmern wurde aber planmäßig zu Ende gebracht und verlief reibungslos.[236]

---

235 Einen Fokus auf das Norwegische sollten die Teilnehmer zumindest insofern gewöhnt gewesen sein, als dass der schulische Deutschunterricht in Norwegen üblicherweise zu großen Teilen in der Muttersprache der Schüler durchgeführt wird und traditionell durch ständiges Übersetzen als beliebte Methode im Unterricht geprägt ist. Dass die kontrastive Herangehensweise im vorliegenden Projekt allerdings über eine klassische Übersetzungsarbeit hinausgeht, wurde ausführlich in Kapitel 6 dargelegt. Neu für die Teilnehmer war der Fokus auf die norwegische Satzstruktur und die Verwendung des Norwegischen, um strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur Zielsprache Deutsch herauszuarbeiten.

236 Wenn im Folgenden an manchen Stellen der Eindruck entstehen sollte, es sei hier nicht deutlich genug zwischen der Gelisa-II- und der Vbf-Gruppe unterschieden worden, weil häufig nur von Gruppe 2 gesprochen wird, dann sei versichert, dass sich die Arbeit mit bzw. der Eindruck dieser beiden Gruppen an diesen Stellen so stark ähnelten, dass sie bewusst als gesammelt dargestellt wurden.

Aus den Fragebögen ging hervor, dass für die Aussage, viele der grammatischen Themen seien eine nützliche Wiederholung gewesen, im Gegensatz zu den anderen Gruppen keiner der Gruppe 2 die Option *nicht einverstanden* oder *kaum einverstanden* wählte.[237] Auch der Vortest zeigte, dass die Studenten der Gruppe 2 die zu behandelnden Themen bereits vor dem Unterricht besser beherrschten (vgl. die Testauswertung 7.3). Dies hatte zur Folge, dass der Stoff der Lektionen auch mit einer kleinen Pause nach etwa 45 min problemlos zu bewältigen war.

Die Studenten waren es nicht gewöhnt, während des Unterrichts viele Fragen gestellt zu bekommen, und wirkten mitunter etwas zurückhaltend. Dass sie jedoch sehr wissbegierig waren, zeigte sich auch in den Diskussionen untereinander und in den Fragen während der Pausen. Es wurde dadurch außerdem deutlich, dass sie ein größeres linguistisches Grundwissen mitbrachten als die anderen beiden Gruppen. So merkte etwa ein Student der Gelisa-II-Gruppe zu einem Analysebeispiel an, es sei dort eine Präposition ‚gestrandet'.[238] Weiter äußerte eine Studentin derselben Gruppe, sie fände es sinnvoller, Satzadverbiale im Norwegischen aufgrund ihres Skopus' auf das Hauptverb in der LVK und nicht im SF zu platzieren (vgl. hierzu die Kompromisslösung, das SF doppelt zu belegen (vgl. 6.2.1) und eine mögliche Erweiterung des Gelisa-Basismodells unter 3.4.4).

Weiter muss es sicherlich als ein Vorteil gewertet werden, dass den Studenten einsprachige Feldermodelle – wenn auch nicht allzu ausführlich – bereits in anderen Seminaren präsentiert worden waren.[239] Daher entstand der Eindruck, als sei sowohl das Gelisa- als auch das Vbf-Modell von Beginn an etwas zugänglicher für diese Gruppe. Neu war für die Studenten jedoch, diese Modelle auch anzuwenden und selbst Beispiele in die Felder auf den Schablonen einzuordnen. Besonders die Anwendbarkeit des Modells fand bei dieser Gruppe großen

---

237 Es sei erwähnt, dass eine Studentin den Fragebogen nicht abgegeben hatte.

238 Vgl. das Präpositionsstranden: *Kvinna jeg er gift med*, wörtlich: **die Frau, ich bin verheiratet mit*. Siehe auch die Übungsaufgabe aus Lektion 1 (Anhang), thematisiert unter 6.2.1–2.

239 Dass die Studieninhalte an den verschiedenen Heimatuniversitäten unterschiedliche Schwerpunkte haben oder in der Reihenfolge ihrer Inhalte leicht voneinander abweichen, bedeutet jedoch nicht, dass die Studenten der verschiedenen Erhebungsblöcke nicht miteinander vergleichbar wären. Bei den Teilnehmern aller Gruppen handelte es sich um Studenten des Grundstudiums (1. oder 2. Fachsemester) (vgl. auch die Übersicht unter 5.4.4).

Anklang, worauf im Zuge der Interviewanalyse und beim Gruppenvergleich (vgl. 7.4 und 7.5) noch einmal zurückgekommen wird.

Wie auch für die Gruppe 1 stellte das Thema der Relativsätze für diese Gruppe eine Wiederholung dar. Besonders bei den Teilnehmern der Vbf-Gruppe war es aber genau das, was den Studenten gut gefiel, weil sie es wertvoll fanden, dieses Thema noch einmal zu vertiefen und durch Übungen zu trainieren. In den Fragebögen wurde außerdem der Aufbau der Lektionen und in diesem Zusammenhang vor allem die Gewichtung von Wiederholung der vorherigen Lektion und gemeinsamer Besprechung der Aufgaben im Verhältnis zur Länge der Vorlesung als positiv hervorgehoben.

Das Thema der komplexen Verbalformen und der Stellungsbesonderheit beim Ersatzinfinitiv empfand auch diese Gruppe als herausfordernd. Einigen Studenten war diese Besonderheit allerdings früher schon aufgefallen, sodass sie nun gerne lernen wollten, bei welchen Verben es zu dieser Ausnahme kommt.

Kennzeichnend für den zweiten Erhebungsblock war, dass die Teilnehmer sehr motiviert waren, an dem Forschungsprojekt teilzunehmen. Es wurde ihnen im Voraus vermittelt, dass sie die Möglichkeit bekommen würden, neben dem Unterricht an ihrer Heimatuniversität etwas Zusätzliches zu lernen. Alle Teilnehmer der Gruppe 2 haben daher ihre freie Zeit zur Verfügung gestellt, weil sie gerne mehr lernen wollten und weil sie sich für ihren eigenen Lernprozess – vor allem auch im Vergleich zu den anderen Studenten, die nicht mitgemacht haben – einen Vorteil erhofften. Es soll auf der anderen Seite aber nicht der Eindruck entstehen, die Studenten, die im Zuge des maßgeschneiderten und deutlich umfangreicheren Sprachkurses in Kiel teilnahmen, hätten keine Motivation für das Projekt aufgebracht. Da allerdings jener Sprachkurs in Kiel noch weitere Unterrichtseinheiten, beispielsweise zu Themen aus dem Bereich Literatur, Phonetik, Konversationstraining und Landeskunde, beinhaltete, brachten die Studenten im Gegensatz zur Gruppe 2 nicht zwangsläufig dasselbe Interesse für den Grammatikunterricht mit. Das ist insofern aber auch positiv zu bewerten, da das Modell somit ebenfalls mit Studenten ausprobiert werden konnte, die im Ausgangspunkt weniger Freude an und teilweise größere Probleme mit Grammatik hatten. Eine derartige, gemischte Gruppenkonstellation entspricht außerdem eher der Heterogenität natürlicher DaF-Lernergruppen an den norwegischen Universitäten bzw. Lernergruppen allgemein.

Im Gegensatz zur vorherigen Gruppe 1, aus deren Rückmeldungen hervorging, einige Teilnehmer hätten den Unterricht als zu akademisch und theoretisch empfunden sowie dass sie sich noch mehr Übungen gewünscht hätten, betonten die Studenten der Gruppe 2, dass sie im Besonderen die Nähe zur Praxis und die gründliche Bearbeitung der Übungsaufgaben geschätzt hätten.

Nun kann diskutiert werden, ob vor allem das Vbf-Modell für diese positiveren Rückmeldungen verantwortlich zu machen ist. (Es sei hier zunächst nur angemerkt, dass auf eine Gegenüberstellung der Modelle unter 7.5 noch einmal zurückgekommen wird.) An dieser Stelle müssen neben der bereits erwähnten hohen Motivation der Gruppe 2 noch weitere Faktoren in Betracht gezogen werden. So stellt etwa das Pensum an ihrer Heimatuniversität eine deutlich theoretischere Annäherung mit besonderem Fokus auf einer kontrastiven Darstellung dar, bei der (nach Aussage der Teilnehmer) nicht immer Zeit für eine ausführliche Besprechung von Übungsaufgaben gegeben sei. Aus ihrer Sicht gestaltete sich der Unterricht somit weniger theoretisch und durch die Aufgaben praxisrelevanter.

Erhebungsblock 3: Gruppe 3 (gemischte Gruppe)

Auch der Unterricht der Gruppe 3 verlief planmäßig. Allerdings wurde, wie bereits erwähnt, das Forschungsdesign insofern leicht verändert, dass die Gruppe nicht wie ursprünglich geplant geteilt werden konnte. In dieser Gruppe (acht Teilnehmer) wurden daher beide Modelle präsentiert, was aber insofern auch vom Stoff her zeitlich realisierbar war, weil die Gruppe bereits von Beginn an eine Präferenz für das Gelisa-Modell entwickelte.[240] Die Arbeit fokussierte daher tendenziell ein wenig stärker auf das Gelisa-Modell, wobei jedoch regelmäßig das Vbf-Modell zum Vergleich herangezogen wurde.

In der ersten Lektion wurden zunächst beide Modelle vor- und einander gegenübergestellt. Die Tatsache, dass in das Gelisa-Modell noch weitere Sprachen als das Deutsche und das Norwegische (bzw. Skandinavische) integriert werden können, gefiel den Studenten besser. In der Gruppe war außerdem ein Student dabei, der ein wenig Japanisch konnte. Fasziniert davon, auf einer Darstellung der PowerPoint-Präsentation ein japanisches Beispiel zu sehen, welches er gebeten wurde, vorzulesen und zu übersetzen, konnte er als einer der besonders aktiven Studenten auch die anderen mit seiner Bevorzugung des Gelisa-Modells in diese Richtung lenken. Hierbei darf aber nicht der Eindruck entstehen, er habe die anderen überzeugen wollen oder müssen, sondern lediglich die Beobachtung festgehalten werden, dass die Entscheidung eines Einzelnen durchaus ausschlaggebend für die Gruppendynamik und wiederum die gemeinsame Entscheidung der Gruppe sein kann. Weiter gab es zwei Studenten, die das Vbf-Modell vorzogen, weil sie es als ein wenig zugänglicher

240 Die Präferenz zeigte sich beispielsweise auch daran, dass die Studenten vorzugsweise mit der Gelisa-Schablone arbeiteten, was auch unter 7.5 noch einmal genauer thematisiert wird.

erachteten. Da die Studenten jedoch am liebsten gemeinsam an den Übungen arbeiteten, wollten sie dieses auch mit derselben Schablone, im Endeffekt also der Gelisa-Schablone, tun.

Im Gegensatz zur Gruppe 2, in der die Studenten einsprachige Modelle aus anderen, sprachwissenschaftlichen Seminaren bereits kannten, war das grundlegende Konzept einer Felderaufteilung für die meisten Teilnehmer aus Gruppe 3 neu und konnte somit auch zu neuen Reflexionen anregen. Dies zeigte sich in erster Linie durch die vielen Fragen, die gestellt wurden, so beispielsweise, ob ein langes MF auf einen besonders guten Spracherwerb hindeuten könne oder ob es für einen deutschen Lerner des Norwegischen Probleme bereite, dass sich das Verbalfeld an anderer Stelle im Satzfeld befinde.

Wie bei allen Gruppen waren in der zweiten Lektion Relativsätze Gegenstand des Unterrichts. Da dieses Thema im Semesterverlauf an der Heimatuniversität der Teilnehmer noch nicht behandelt worden war, stellte es für die allermeisten Teilnehmer etwas Neues dar, sodass etwas mehr Zeit für Erklärungen und Gegenüberstellungen vonnöten war als bei den vorherigen Gruppen und die Platzierung des Relativsatzes erst in der dritten Lektion aufgegriffen wurde.[241] Dieses Vorgehen ist vertretbar, solange diese Tatsache in der Auswertung berücksichtigt wird (vgl. hierzu auch die Progression der Relativsatzaufgabe in der Testauswertung unter 7.3). Was an dieser Stelle aber zusätzlich dringend Erwähnung finden muss und in diesem Zusammenhang für die Gruppe 3 von Vorteil war, ist die Tatsache, dass sie in einer anderen Unterrichtseinheit im Zuge des Sprachkurses in Kiel ebenfalls mit Relativsätzen arbeitete. In Absprache mit der verantwortlichen Lehrkraft konnte der Unterricht so abgestimmt werden, dass die Teilnehmer in dem anderen Block in erster Linie morphologische Aspekte wie die Form des Relativpronomens sowie die Kongruenz mit dem Bezugswort besprachen, sodass der Verbalstellung und der kontrastiven Gegenüberstellung im Zuge des vorliegenden Projektes genügend Raum blieben.

Das Thema der Stellungsbesonderheiten beim Ersatzinfinitiv stellte auch in dieser Gruppe für die Teilnehmer das schwierigste Thema dar und war im Gegensatz zur Gruppe 2 für alle Studenten neu, sodass die Arbeit mit dieser Gruppe deutlich langsamer voranging. Wie in allen Gruppen zuvor empfanden die Teilnehmer in erster Linie die Nummerierungen der Verbalformen und den

241 Es wäre vielleicht wünschenswert gewesen, wenn dieses Thema allen Gruppen gleichermaßen bekannt gewesen wäre, doch lässt es sich nicht vermeiden, dass Teilnehmer verschiedener Universitäten unterschiedliche Semesterverläufe mitbringen.

Fokus auf die entgegengesetzte Rektionsrichtung für die Lösung der Aufgaben als hilfreich und fokussierten weniger auf die Möglichkeit, die RVK bzw. das Verbalfeld in ein Ober- und Unterfeld zu unterteilen.

Rückmeldungen aus den Fragebögen zufolge empfanden die Studenten das Modell als nützlich und interessant. Es wurde aber auch hier angemerkt, dass ein deutlicher Bezug zum Unterricht an ihrer Heimatuniversität vermisst wurde und dass es wünschenswert gewesen wäre, schon mit Feldermodellen vertraut gewesen zu sein – eine Tatsache, die sich ja bereits für die Gruppe 2 als positiv herausgestellt hatte. Da die Fragebögen außerdem dafür benutzt wurden, abzugleichen, ob die anonymen Eindrücke der Teilnehmer mit der Anzahl der positiven und negativen Einstellungen gegenüber dem Modell, die aus den Interviews abgeleitet wurden, übereinstimmen würden, kann hier Folgendes festgehalten werden: Die Eindrücke aus den Fragebögen und der Interviewanalyse stimmten zwar im Groben überein, doch wurde bei zwei Teilnehmern eine eher negative Einstellung erst durch die Interviews deutlich (vgl. die folgende Interviewanalyse unter 7.4.1). In einem Interview kann zwar gezielter gefragt werden, während die Teilnehmer bei einer schriftlichen Umfrage einzelne Punkte des Fragebogens einfach auslassen können. Die Sorge jedoch, die Studenten würden mögliche Kritik im Interview zurückhaltender und weniger stark als in schriftlicher Form kommunizieren, erwies sich als unbegründet und unterstreicht ferner die Stärke des qualitativen Interviews als Analyseinstrument.

In allen Gruppen gaben Teilnehmer im Fragebogen positive Rückmeldungen zu den PowerPoint-Präsentationen. Allerdings hätten sich viele Teilnehmer gewünscht, diese schon früher und nicht erst nach Beendigung aller Unterrichtseinheiten und dem Folgetest ausgehändigt zu bekommen. Auch wenn den Teilnehmern ein nachträglicher Erhalt von Beginn an zugesichert wurde, ist die Kritik, die besonders in Gruppe 1 laut wurde, sicher nachvollziehbar. Das gewählte Vorgehen wurde jedoch so beibehalten, weil angenommen wurde, eine Änderung würde das Studiendesign zu stark beeinflussen und somit auch für den Vergleich der einzelnen Gruppen einen zu gewichtigen Faktor ausmachen. Im Nachhinein wäre aber eventuell zu überlegen, ob es nicht sinnvoller gewesen wäre, den Studenten die Präsentationen früher auszuhändigen. Eine Änderung dieses Vorgehens wäre nach dem ersten Erhebungsblock aufgrund der ohnehin bestehenden Individualität der einzelnen Gruppen wohl auch vertretbar gewesen.

Um auf die Forschungsfrage nach geeigneten Unterrichtsthemen zurückzukommen, so hat die Unterrichtsdurchführung bekräftigen können, dass sich sowohl das Gelisa- als auch das Vbf-Modell als Werkzeuge dazu eignen,

strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede der deutschen und norwegischen Verbalstellung zusammen mit den Lernern zu erarbeiten. Das Thema der Relativsätze konnte ebenfalls von der Darstellung mit den Modellen profitieren und die Schwierigkeiten der deutschen Konstruktion durch einen Vergleich mit den Besonderheiten des norwegischen Pendants (vgl. 6.2.2) zu einer Bereicherung für den Unterricht führen. Unter 6.2 wurde bereits erwähnt, dass es im Besonderen beim Thema des Ersatzinfinitivs und bei den Ausnahmen der VE-Stellung in Nebensätzen zu überprüfen galt, ob das Modell auch an dieser Stelle einen potenziellen Mehrwert für eine Darstellung im Unterricht haben würde. Die Erfahrungswerte aus dem Unterricht haben gezeigt, dass die wenigsten Studenten mit den Schablonen arbeiteten und eine traditionelle Herangehensweise mit einer Nummerierung der Verben bei den Lernern eindeutig größeren Anklang fand als die Unterteilung in Ober- und Unterfeld. Allerdings konnte aber gerade auch die Kenntnis über die entgegengesetzte Rektionsrichtung im Deutschen und Norwegischen, welche die Teilnehmer durch die Darstellung mit dem Modell bereits in der ersten Lektion erklärt bekamen (vgl. 6.2.1), die Herangehensweise an die komplexen Verbalformen als Grundlage stützen. Zuletzt muss aber festgehalten werden, dass der Ersatzinfinitiv und die Ausnahmen der VE-Stellung in Nebensätzen als Abschlussthema des gesamten Unterrichtsversuchs nicht mehr ausführlich vertieft werden konnten. Es gab keine vierte Lektion, bei der eine Wiederholung hätte vorgenommen bzw. bei der die Übungsaufgaben hätten besprochen werden können.[242]

An dieser Stelle wurden zunächst die eigenen Reflexionen zur Unterrichtsdurchführung präsentiert. Diese Eindrücke können im weiteren Verlauf des vorliegenden Kapitels durch die Aussagen der Teilnehmer in den Interviews vielfach bestätigt werden. Im folgenden Abschnitt wird der Fokus auf die Testergebnisse gerichtet. Die eingangs präsentierten Gruppenkontexte sind hierbei wesentlich, um die Zahlen sinngemäß interpretieren zu können. Die Ergebnisse werden daher auch fortlaufend durch zentrale Beobachtungen ergänzt, um ein realistisches Bild darlegen und die Individualität der Lerner und Lernergruppen berücksichtigen zu können.

242 Es sei der Testauswertung im folgenden Abschnitt hier vorausgenommen, dass sich besonders bei den komplexen Verbalformen zeigte, dass die Lerner nach wie vor Schwierigkeiten hatten.

7.3 Die Testergebnisse

Bevor die Testergebnisse im Detail präsentiert werden, stellt sich hier die Frage, was eine Auswertung mithilfe des ausgearbeiteten Punktesystems (vgl. 5.6) leisten kann und was nicht. Die Ergebnisse von Vor- und Folgetest können zunächst dazu genutzt werden, auf quantitativer Grundlage die Progression[243] der Teilnehmer in Bezug auf die grammatischen Inhalte der Didaktisierung rund um das Thema Verbalstellung bewerten zu können.[244] Sie bieten allerdings keine Aussage darüber, ob oder inwiefern die kontrastive Felderanalyse von den Teilnehmern als Hilfsmittel bei der Bearbeitung der Testaufgaben herangezogen wurde. Dieser Frage kann jedoch im Anschluss mithilfe der Analyse der qualitativen Interviews (vgl. 7.4) nachgegangen werden, sodass die Verbindung dieser beiden Erhebungsschritte in den Gruppenvergleich (vgl. 7.5) einfließt, wobei eine Zusammenfassung der Ergebnisse dann unter 8.2 erfolgt und letztendlich in einer Evaluation der gesamten Studie mündet (vgl. 8.4). Zunächst werden hier die unter 5.2 formulierten Forschungsfragen wieder aufgegriffen, auf deren Grundlage die Punkteauswertung nachfolgend näher betrachtet wird:

- Welche Punkteprogression der Teilnehmer bezogen auf die im Unterricht behandelten Themen kann mithilfe von Vor- und Folgetest gemessen werden?
- Gibt es einen Unterschied bezüglich der Testprogression der Teilnehmer, die mit, und derer, die ohne Feldermodell gearbeitet haben?
- Gibt es einen Unterschied bezüglich der Testprogression der Teilnehmer, die mit dem Gelisa-Modell, derer, die mit dem Vbf-Modell, und derer, die mit beiden Modellen gearbeitet haben?

Unter 5.6 wurde bereits dargelegt, wie Validität und Reliabilität gewährleistet werden, indem der Test im Einklang mit der Didaktisierung entwickelt sowie klare Richtlinien für seine Auswertung erstellt wurden. Nun gilt es, den Blick auf die erste Frage zu richten und zu beleuchten, ob eine Progression der Studenten bezogen auf die den Unterrichtsthemen angepassten Testaufgaben überhaupt

243 Unter Progression wird in diesem Zusammenhang die Punkteveränderung (Verlust bzw. Zuwachs) von Vor- zu Folgetest verstanden (vgl. auch 5.2). Im Fortlaufenden wird der Begriff so verwendet, dass er ‚nur' eine Aussage über die Test-/Punkteprogression und keine Aussage über die komplette und komplexe sprachliche Entwicklung der Teilnehmer in der Zielsprache Deutsch anstrebt.

244 Zur Konzeption der Testaufgaben siehe ebenfalls 5.5. Vor- und Folgetest befinden sich im Anhang.

stattgefunden hat. Dies bedingt weiter die Überlegung, wie diese Progression gemessen werden kann bzw. soll, weil dadurch die Grundlage dafür geschaffen wird, welche Schlüsse aus den Testergebnissen gezogen werden können.

Es wird an dieser Stelle kein bestimmter Punktewert (Punktezuwachs bzw. Punkteverlust) festgelegt, um eine Verbesserung oder Verschlechterung der sprachlichen Leistung (bezogen auf die Unterrichtsinhalte) definieren zu wollen. Es wird nicht mit einem sogenannten Standard-Setting-Verfahren gearbeitet, um Niveaustufen samt Skala zu determinieren (vgl. Porsch 2014: 98) und es wird auch kein Signifikanzniveau festgelegt, um von einer Veränderung der Werte eine statistische Aussagekraft zu fordern. Da das vorliegenden Studiendesign anstrebt, quantitative Daten durch qualitative Daten zu bereichern, stehen hier nur Auffälligkeiten im Fokus der Analyse, wobei die Darlegung der folgenden Zahlen in ihrem ganzen Umfang weiter dazu dient, eine Zusammenfassung und Übersicht der Testergebnisse zu präsentieren, die letztendlich in Kombination mit den Interviewdaten bei einem Gruppenvergleich unter 7.5 das Bild komplettieren. Das heißt, das Design dieser Studie bedingt, dass von einer klassischen statistischen Analyse abgesehen wird.

Wenn im Folgenden von einer Verbesserung oder Verschlechterung die Rede ist, bezieht sich das zunächst einmal nur auf die Tatsache, ob ein Punktezuwachs oder -verlust überhaupt stattgefunden hat, bevor später darauf zurückgekommen wird, welche Aufschlüsse über die sprachliche Entwicklung (bezogen auf die Lernziele) diese Werte zulassen. Freilich kann und soll in diesem Zusammenhang auch ein Vergleich der Studenten vorgenommen werden, doch muss hierbei beachtet werden, dass ein Student, der im Vortest eine niedrige Punktezahl erreicht hat, über ein größeres Progressionspotenzial verfügt als einer, der schon beim ersten Test nahe am Punktemaximum lag. Zudem sagt ein größeres Punktewachstum nichts darüber aus, ob bzw. welchen Nutzen der jeweilige Teilnehmer am Feldermodell hatte, da die Testaufgaben eine Anwendung des Modells nicht voraussetzen. In jedem Fall kann nur das qualitative Interview darüber Aufschluss ergeben, ob der Teilnehmer nach eigenen Aussagen das Modell auch angewendet hat bzw. welche Erfahrungen er oder sie durch die Arbeit mit dem Modell gemacht hat.

Es soll sich nun den Testergebnissen anhand der Punkteauswertung genähert werden. Hierbei wird der Blick auf die Punkte der einzelnen Studenten sowie der Gruppen im Vergleich gerichtet und untersucht, ob sich gemessen an den Punkten Progressionen der einzelnen Teilnehmer sowie Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen verzeichnen lassen. Allerdings ist angesichts der niedrigen Teilnehmerzahlen zu bemerken, dass die Ergebnisse der beschriebenen Gruppen somit nur Tendenzen anzeigen können.

Abschließend werden die Zahlen in Verbindung mit den Beobachtungen aus den verschiedenen Erhebungsblöcken (vgl. 7.2) gebracht und die nummerischen Testergebnisse mit Erklärungen und Überlegungen ergänzt, was die rein quantitative Auswertung in ihrer Aussagekraft bereichert. Weiter kann die übergeordnete Forschungsfrage nach dem Potenzial kontrastiver Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht detaillierter beleuchtet werden, wenn die Testergebnisse durch die Ergebnisse der Interviewanalyse komplettiert werden. Durch die Kombination dieser beiden Methoden rückt somit auch der individuelle Lernprozess stärker in den Fokus.

7.3.1 Ergebnisse in Zahlen

Die folgenden Tabellen stellen einleitend eine Übersicht zu den Testergebnissen dar, bevor nachfolgend näher auf Auffälligkeiten eingegangen wird. Tabelle 7.1 zeigt die Punkteverteilung jedes Studenten in Vor- und Folgetest sowie die daraus resultierende Progression samt Durchschnittswert pro Studenten der jeweiligen Gruppe. Die Farben dienen der Unterteilung in die verschiedenen Erhebungsblöcke. Tabelle 7.2 erfasst die Progressionen der Gruppen im Vergleich. Gemessen an der maximalen Punktezahl, die eine Gruppe im Vor- bzw. Folgetest erreichen konnte, enthalten die nachfolgenden Spalten die Punkte, die tatsächlich im jeweiligen Test per Gruppe erreicht wurden. Ergänzt wird das Ergebnis in Punkten durch die Angabe in Prozent, wodurch sich die Gruppen zum einen besser vergleichen lassen und zum anderen die Progression von Vor- zu Folgetest durch die Angabe von Prozentpunkten leichter ersichtlich wird. (Alle Prozent- und Punkteangaben sind, soweit möglich, auf zwei Nachkommastellen gerundet.)

Alle hier präsentierten Zahlen sind aus Gründen des Qualitätsmonitorings das Ergebnis einer Doppelkodierung (vgl. Porsch 2014: 97). Das heißt, dass die Punktevergabe mit der Hilfe einer Zweitgutachterin abgeglichen wurde, die vor Beginn ihrer Arbeit eine ausführliche schriftliche wie mündliche Einweisung zur Punktevergabe erhalten hatte. Die Interrater-Reliabilität (Urteilsübereinstimmung) (vgl. Stadler & Kremmel 2018) betrug zunächst 97,25 % und konnte nach einem gemeinsamen Abgleichen der Ergebnisse auf 100 % angehoben werden. Hierbei soll auch noch einmal hervorgehoben werden, dass bei der Auswertung keine Fehler gezählt, sondern umgekehrt betrachtet Punkte für Items vergeben wurden. Diese Items beziehen sich auf die korrekte Verbalstellung pro Teilsatz und schließen somit morphologische Fehler aus der Auswertung aus. Zu den genauen Kriterien der Punkteverteilung siehe 5.6.

Tabelle 7.1: Progression der einzelnen Studenten in Punkten (maximale Punktzahl 51 pro Test)

	Vortest	**Folgetest**	**Progression**	
				Durchschnitt per Student
K-Gruppe (Gruppe 1)				
Amelie	40	47	+7	
Agnes	44	38	-6	
Karin	37	35	-2	
Kurt	38	41	+3	
Vera	35	35	0	
Øyvind	18	15	-3	-0,17
Gelisa-Gruppe (Gruppe 1)				
Arvid	26	37	+11	
Anders	45	44	-1	
Mikkel	37	43	+6	
Tine	44	45	+1	
Rajesh	24	24	0	
Tommy	40	46	+6	
Viktoria	24	29	+5	+4
Gelisa-Gruppe II (Gruppe 2)				
Ingrid	40	48	+8	
Tom	37	42	+5	+6,5
Vbf-Gruppe (Gruppe 2)				
Jesper	34	36	+2	
Marianne	42	44	+2	
Hilde	33	38	+5	
Randi	45	44	-1	
Sigurd	34	42	+8	+3,2
Gemischte Gruppe (Gruppe 3)				
Egon	35	43	+8	
Harald	29	24	-5	
Karolina	29	42	+13	
Maria	30	45	+15	
Robert	42	49	+7	
Rafael	20	20	0	
Roger	26	31	+5	
Tor	27	31	+4	+5,88

Tabelle 7.2: Progression der Gruppen im Vergleich

Gruppe (n)	max. Punkte aller Tests[a] per Gruppe (100 %)	Vortest		Folgetest		Progression (Prozent-punkte)
		erreichte Punkte	Prozent	erreichte Punkte	Prozent	
K-Gruppe (6)	306	212	69,28 %	211	68,95 %	- 0,33
Gelisa-Gruppe (7)	357	240	67,23 %	268	75,07 %	+7,84
Gelisa-Gruppe II (2)	102	77	75,49 %	90	88,24 %	+12,75
Vbf-Gruppe (5)	255	188	73,73 %	204	80,00 %	+ 6,27
Gemischte Gruppe (8)	408	238	58,33 %	285	69,85 %	+ 11,52

[a] Das heißt Vor- und Folgetest zusammengenommen.

Werden die Daten aus Tabelle 7.1 näher betrachtet, kann festgestellt werden, dass sich von den 28 Teilnehmern 19 verbessert haben, drei ein gleiches Testergebnis erzielten und sechs beim Folgetest weniger Punkte bekamen als beim Vortest. Damit beträgt die durchschnittliche Punkteprogression der Studenten, die sich verbessert haben, +6,37, während sie bei denen, die ein schlechteres Ergebnis erzielten, bei -3 liegt. Der Durchschnittswert aller Teilnehmer liegt bei +3,68 Punkten (+7,21 Prozentpunkte). Werden nur die Teilnehmer betrachtet, die mit einem Feldermodell gearbeitet haben, beträgt ihr Durchschnittswert +4,73 Punkte. Bei den Teilnehmern, die ohne Feldermodell gearbeitet haben, der K-Gruppe, liegt die Punkteprogression per Teilnehmer im Schnitt bei -0,17. Die höchste Steigerung beträgt +15 und der größte Verlust liegt bei -6 Punkten. Somit stellt die Verbesserung von +15 Punkten auch die größte Differenz von Vor- zu Folgetest dar. Zusammenfassend belegen diese Ergebnisse somit eine positive Entwicklung des Testresultats nach Abschluss der Unterrichtseinheiten.

Tabelle 7.1 zeigt neben der Entwicklung jedes Teilnehmers weiter auch den durchschnittlichen Punktezuwachs bzw. -verlust der einzelnen Gruppen, wobei durch die Kombination dieser Zahlen deutlich wird, dass die Ergebnisse von Einzelpersonen mitunter großen Einfluss auf die Progression der gesamten Gruppe haben. Auffällig ist weiter, dass sich alle Gruppen bis auf die K-Gruppe verbessert haben. Die geringe Verschlechterung der K-Gruppe von -0,33 Prozentpunkten wird in der Tabelle 7.2 wieder aufgegriffen, aus der weiter hervorgeht, dass alle anderen Gruppen eine positive Progression aufweisen. Die größte Steigerung (+12,75 Prozentpunkte) lässt sich in der Gelisa-Gruppe II verzeichnen, wobei berücksichtigt werden muss, dass es sich hierbei um nur zwei Studenten handelt. Die Progression ist dennoch

bemerkenswert, wird in Betracht gezogen, dass die beiden Teilnehmer mit 40 und 37 Punkten im Vortest in Relation zu den anderen Teilnehmern bereits ein Ergebnis mitbrachten, welches zum oberen Drittel zu zählen ist und beispielsweise die maximale hier erreichte Steigerung von +15 Punkten überhaupt nicht zuließe. Auffällig ist ebenfalls die gemischte Gruppe, da neben der maximalen Steigerung auch die zweithöchste Steigerung (+13) in diese Gruppe fällt. Wenn aber zusätzlich beachtet wird, dass die gemischte Gruppe mit 58,33 % das niedrigste Ergebnis aus dem Vortest als Ausgangslage hatte, muss dies auch als ein wesentlicher Faktor dafür gesehen werden, dass hier mit +11,52 Prozentpunkten in Relation zu den anderen Gruppen eine recht hohe Progression zu sehen ist.

Unterschiede zwischen dem Gelisa- und dem Vbf-Modell lassen sich an dieser Stelle schwer ermitteln. Zwar zeigt die Vbf-Gruppe mit +6,27 Prozentpunkten auf der einen Seite eine geringere Progression als die beiden Gelisa-Gruppen (+7,84 Prozentpunkte, +12,75 Prozentpunkte), doch weist die gemischte Gruppe, die ja mit beiden Modellen gearbeitet hat, auf der anderen Seite mit +11,52 Prozentpunkten eine relativ hohe Progression auf. Dabei darf weiter nicht übersehen werden, dass die Vbf-Gruppe mit 80 % der zu erreichenden Punkte im Folgetest dennoch ein besseres Endergebnis als die gemischte Gruppe mit 69,85 % vorzuweisen hat. Des Weiteren handelt es sich, wie mehrfach erwähnt, um Gruppen mit einer sehr geringen Teilnehmerzahl, sodass besonders an dieser Stelle deutlich wird, warum die Auswertung im Folgenden durch die Kombination aus Beobachtungen des Unterrichts (vgl. 7.2) und den qualitativen Interviews (vgl. 7.4) profitiert und damit auch der Individualität jedes einzelnen Lerners gerechter wird.

Anschließend werden zwei weitere Tabellen aufgeführt, um auch die Ergebnisse der Teilaufgaben näher zu betrachten. Tabelle 7.3 stellt eine Erweiterung von Tabelle 7.1 dar, indem sie die Punkteverteilung der einzelnen Aufgaben des Vor- und Folgetest und die daraus resultierende Progression für jeden Teilnehmer zeigt. In Tabelle 7.4 werden die Ergebnisse der Aufgaben für alle Gruppen zusammengezogen und einander gegenübergestellt. Die maximale Punktezahl je Aufgabe wird in Klammern angegeben. Um das Verständnis zu erleichtern, seien hier noch einmal die Herausforderungen der jeweiligen Aufgaben wiederholt: Aufgabe 1: Sätze bilden und Bilder beschreiben; Aufgabe 2: Sätze verbinden; Aufgabe 3: Grammatikalitätsbeurteilung; Aufgabe 4: Übersetzung; Aufgabe 5: Relativsätze. Vor- und Folgetest befinden sich im Anhang. Zur genauen Konzeption der einzelnen Aufgaben siehe 5.5.

Tabelle 7.3: Übersicht zur Punkteverteilung der jeweiligen Aufgaben in Vor- und Folgetest

	Aufgabe 1 (max. 7)		Aufgabe 2 (max. 10)		Aufgabe 3 (max. 15)		Aufgabe 4 (max. 9)		Aufgabe 5 (max. 10)		Insgesamt (max. 51)	
	Vortest	Folgetest	Vortest	Folgetest	Vortest	Folgetest	Vortest	Folgetest	Vortest	Folgetest	Vortest	Folgetest
K-Gruppe (Gruppe 1)												
Amelie	4	7	8	9	9	13	9	8	10	10	**40**	**47**
Agnes	7	6	8	8	11	7	9	8	9	9	**44**	**38**
Karin	6	5	8	8	7	8	9	9	7	5	**37**	**35**
Kurt	6	6	5	8	8	9	9	8	10	10	**38**	**41**
Vera	3	5	8	8	8	8	9	8	7	6	**35**	**35**
Øyvind	0	1	4	2	6	5	7	6	1	1	**18**	**15**
Gelisa-Gruppe (Gruppe 1)												
Arvid	4	5	6	7	8	8	8	9	0	8	**26**	**37**
Anders	7	7	8	8	11	11	9	8	10	10	**45**	**44**
Mikkel	7	5	8	10	6	10	9	8	7	10	**37**	**43**
Tine	6	6	9	10	10	12	9	7	10	10	**44**	**45**
Rajesh	3	3	8	7	5	7	8	7	0	0	**24**	**24**
Tommy	6	7	6	9	9	12	9	8	10	10	**40**	**46**
Viktoria	5	6	5	6	6	6	8	8	0	3	**24**	**29**
Gelisa-Gruppe II (Gruppe 2)												
Ingrid	4	7	8	10	9	13	9	8	10	10	**40**	**48**
Tom	6	6	8	9	7	9	9	8	7	10	**37**	**42**
Vbf-Gruppe (Gruppe 2)												
Jesper	4	5	6	10	11	8	7	8	6	5	**34**	**36**
Marianne	7	5	8	10	12	10	8	9	7	10	**42**	**44**
Hilde	5	4	8	9	7	8	9	8	4	9	**33**	**38**
Randi	7	6	10	10	11	13	9	9	8	6	**45**	**44**
Sigurd	7	5	5	9	6	10	9	8	7	10	**34**	**42**
Gemischte Gruppe (Gruppe 3)												
Egon	7	6	8	9	6	10	9	8	5	10	**35**	**43**
Harald	7	4	8	5	5	6	9	8	0	1	**29**	**24**
Karolina	6	6	7	7	7	11	9	8	0	10	**29**	**42**
Maria	6	7	8	8	7	11	9	9	0	10	**30**	**45**
Robert	7	6	9	10	9	15	9	8	8	10	**42**	**49**
Rafael	4	3	5	5	5	5	6	7	0	0	**20**	**20**
Roger	5	4	8	6	5	7	8	8	0	6	**26**	**31**
Tor	4	5	6	5	8	7	9	8	0	6	**27**	**31**

Tabelle 7.4: Progression der Gruppen in Bezug auf die Aufgaben des Tests

	Punktemaximum		**Vortest**		**Folgetest**		**Progression**	
	per Aufgabe	**per Gruppe**	**erreichte Punkte**	**Prozent**	**erreichte Punkte**	**Prozent**	**Punkte**	**Prozentpunkte**[a]
K-Gruppe (Gruppe 1)								
Aufgabe 1	7	42	26	61,90 %	30	71,43 %	+4	+9,52
Aufgabe 2	10	60	41	68,33 %	43	71,67 %	+2	+3,33
Aufgabe 3	15	90	49	54,44 %	50	55,56 %	+1	+1,11
Aufgabe 4	9	54	52	96,30 %	47	87,04 %	-5	-9,26
Aufgabe 5	10	60	44	73,33 %	41	68,33 %	-3	-5
Gelisa-Gruppe (Gruppe 1)								
Aufgabe 1	7	49	38	77,55 %	39	79,59 %	+1	+2,04
Aufgabe 2	10	70	50	71,43 %	57	81,43 %	+7	+10
Aufgabe 3	15	105	55	52,38 %	66	62,86 %	+11	+10,48
Aufgabe 4	9	63	60	95,24 %	55	87,30 %	-5	-7,94
Aufgabe 5	10	70	37	52,86 %	51	72,86 %	+14	+20
Gelisa-Gruppe II (Gruppe 2)								
Aufgabe 1	7	14	10	71,43 %	13	92,86 %	+3	+21,43
Aufgabe 2	10	20	16	80 %	19	95 %	+3	+15
Aufgabe 3	15	30	16	53,33 %	22	73,33 %	+6	+20
Aufgabe 4	9	18	18	100 %	16	88,89 %	-2	-11,11
Aufgabe 5	10	20	17	85 %	20	100 %	+3	+15
Vbf-Gruppe (Gruppe 2)								
Aufgabe 1	7	35	30	85,71 %	25	71,43 %	-5	-14,29
Aufgabe 2	10	50	37	74 %	48	96 %	+11	+22
Aufgabe 3	15	75	47	62,67 %	49	65,33 %	+2	+2,67
Aufgabe 4	9	45	42	93,33 %	42	93,33 %	0	0
Aufgabe 5	10	50	32	64 %	40	80 %	+8	+16
Gemischte Gruppe (Gruppe 3)								
Aufgabe 1	7	56	46	82,14 %	41	73,21 %	-5	-8,93
Aufgabe 2	10	80	59	73,75 %	55	68,75 %	-4	-5
Aufgabe 3	15	120	52	43,33 %	72	60 %	+20	+16,67
Aufgabe 4	9	72	68	94,44 %	64	88,89 %	-4	-5,56
Aufgabe 5	10	80	13	16,25 %	53	66,25 %	+40	+50

[a] Die Prozentpunkteangaben in dieser Spalte wurden nicht aus den gerundeten Prozentangaben errechnet, sondern wie üblich aus den genauen Werten. Wird nur die Differenz in dieser Tabelle betrachtet, kann es so erscheinen, als sei es hier zu minimalen Rundungsfehlern gekommen.

Nachdem bereits durch Tabelle 7.2 deutlich geworden ist, dass sich die Gruppen in ihrer Progression unterscheiden (-0,33 bis +12,75 Prozentpunkte), kann der Test ferner dahingehend untersucht werden, ob diese Entwicklung durch Einzelaufgaben begründet werden kann. In diesem Zusammenhang wird aus Tabelle 7.3 deutlich, dass sechs der acht Teilnehmer der gemischten Gruppe 0 Punkte in Aufgabe 5 des Vortests erreichten. Damit begründet sich weiter auch die größte Progression von +15, da 10 dieser Punkte alleine durch das Ergebnis dieser einen Aufgabe (Relativsatzaufgabe) hervorgehen. Der größte Punkteverlust von -6 hingegen verteilt sich weitestgehend auf die verschiedenen Aufgaben (-4 Punkte in Aufgabe 3). Wenn dann noch die Tabelle 7.4 hinzugezogen wird, zeigt sich dementsprechend die größte Progression (+50 Prozentpunkte) ebenfalls in Aufgabe 5 bei der gemischten Gruppe, sodass in erster Linie durch diese eine Aufgabe die relativ hohe Progression dieser Gruppe (+11,52 Prozentpunkte) erklärt werden kann – vor allem auch, weil diese Gruppe insgesamt nur in zwei von fünf Aufgaben eine Verbesserung zeigt.

Eine weitere Auffälligkeit, die sich aus Tabelle 7.4 ableiten lässt, betrifft die negative Progression in Aufgabe 4. Die Übersetzungsaufgabe stellt somit die einzige Aufgabe dar, bei der sich keine Gruppe verbessert hat. Lediglich die Vbf-Gruppe zeigt hier keine Veränderung vom Vor- zum Folgetest.

7.3.2 Rückschlüsse aus den Testergebnissen

Nachdem zunächst nur die reinen Zahlen als Übersicht präsentiert und Auffälligkeiten thematisiert worden sind, wird die Progression der Studenten und Gruppen nun in einen Zusammenhang mit Erklärungen zur Durchführung in den einzelnen Erhebungsblöcken gebracht. Auch an dieser Stelle kann die Auswertung dadurch profitieren, die eigenen Erfahrungen aus den Erhebungsblöcken einzubeziehen, und zu wertvollen Erklärungen der Zahlen führen, die eine rein quantitative Analyse allein nicht leisten kann. Beispielsweise lässt sich an den Zahlen nicht ablesen, welche Vorkenntnisse zu einem bestimmten grammatischen Thema die Teilnehmer bereits mitgebracht hatten. Allerdings muss sich auch der Gefahr bewusst gemacht werden, jegliche Punkteprogression durch die eigenen Beobachtungen erklären zu wollen.

Die bedeutendsten Beobachtungen betreffen in diesem Fall die K- und die gemischte Gruppe. Werden die reinen Zahlen betrachtet und das Punktewachstum der verschiedenen Gruppen einander gegenübergestellt, liegt die Vermutung nahe, der Unterricht ohne Feldermodell sei weniger gewinnbringend in Bezug auf die Themen der Didaktisierung gewesen als mit dem Gelisa- und/oder dem Vbf-Modell. Die Zahlen machen aber auch deutlich, dass sich zwei

von sechs Teilnehmern auch ohne Kenntnis des Modells mit +7 und +3 verbessert haben. Wie unter 7.2 bereits erwähnt teilte eine Studentin der K-Gruppe mit, sich schwer auf eine neue Lehrkraft einstellen zu können (-6 Punkte, größter Punkteverlust). Ein weiterer K-Gruppen-Student brachte nach eigenen Aussagen von vornherein zu geringe Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch mit, um dem Unterricht folgen zu können (18 Punkte im Vor- und 15 Punkte im Folgetest). Ohne hier auszuschließen, dass die negative Progression der K-Gruppe auch durch das Unterrichtskonzept ohne Modell beeinflusst worden sein könnte, wird vor allem aber auch deutlich, welch einen großen Einfluss Einzelpersonen auf das Ergebnis der gesamten Gruppe haben, wenn mit einer so geringen Teilnehmerzahl gearbeitet werden muss.

Die Entwicklung der gemischten Gruppen kann wie erwähnt durch die Relativsatzaufgabe erklärt werden. Unter 7.2 wurde bereits erläutert, dass den Teilnehmern dieser Gruppe das Thema der Relativsätze aus dem Unterricht an ihrer Heimatuniversität noch unbekannt war. Aufgrund des parallelen Grammatikunterrichts mit einer anderen Lehrkraft in Kiel, die dieses Thema ebenfalls behandelte, ist somit erklärbar, dass gerade die gemischte Gruppe mit +50 Prozentpunkten an dieser Stelle eine so hohe Progression aufweisen kann. Es sei hierbei auch noch einmal auf den Erhebungskontext verwiesen, bei dem fünf Teilnehmer aufgrund ungünstiger Umstände den Vortest auf dem Flur zu Ende geschrieben haben (vgl. 5.6), was zusätzlich das geringe Erstergebnis von 16,25 % unterstreicht und daher weiter ein besonders hohes Steigungspotenzial begünstigt.

Die negative Progression in der Aufgabe 4 kann durch einen einzigen Beispielsatz erklärt werden, bei dem die Stellungsbesonderheit eines Ersatzinfinitivs im Nebensatz zu übersetzen war.[245] Die Anzahl der Beispiele mit dieser Konstruktion wurde aus Gründen der Komparabilität in Vor- und Folgetest gleichmäßig verteilt. Allerdings war eines dieser Beispiele nur beim Folgetest in Aufgabe 4. Dies wurde insofern als unproblematisch betrachtet, da die letzte Lektion (vgl. 6.2.3) mit einer Übersetzungsaufgabe zu diesen Konstruktionen abgeschlossen wurde. Das Beispiel bereitete dennoch den meisten Teilnehmern Schwierigkeiten und erklärt damit die Entwicklung in dieser speziellen Aufgabe. Des Weiteren hatten bereits 20 der 28 Teilnehmer die Aufgabe 4 im Vortest mit der maximalen Punktezahl angeschlossen (siehe Tabelle 7.3), sodass eine Punktesteigerung bei ihnen überhaupt nicht mehr möglich gewesen wäre.

---

245 *Det var synd at han aldri har kunnet lese. Es ist schade, dass er niemals hat lesen können.*

Zwischenfazit

Zunächst wurde hier der Frage nachgegangen, welche Punkteprogression der Teilnehmer bezogen auf die im Unterricht behandelten Themen von Vor- zu Folgetest gemessen werden kann. Wenn der Durchschnittswert der Punkteprogression von +3,68 per Teilnehmer herangezogen wird und weiter berücksichtigt wird, dass sich 19 der 28 Studenten verbessert haben, kann anhand der Testresultate von einer positiven Progression ausgegangen werden.

Zusammenfassend lässt sich außerdem ein Unterschied zwischen den Teilnehmern feststellen, die im Unterricht mit, und denen, die ohne ein Feldermodell gearbeitet haben. So haben sich alle Feldergruppen im Schnitt um +4,73 (niedrigste Progression +3,2 Punkte in der Vbf-Gruppe) gesteigert. Nur die K-Gruppe hat so gut wie keine Veränderung (im Schnitt -0,17 Punkte per Teilnehmer) gezeigt. Dies legt zunächst die Vermutung nahe, dass der Unterricht mit einem Feldermodell gewinnversprechender als ohne sein könnte. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass bei einer so geringen Teilnehmerzahl von 28 Studenten verteilt auf fünf Gruppen der Einzelne einen so großen Einfluss auf das Gesamtergebnis hat, dass die Individualität jedes Lerners stärker berücksichtigt werden muss.

Abschließend wurde die Forschungsfrage danach, ob es einen Unterschied bei der Testprogression bezogen auf die verschiedenen Feldermodelle zu verzeichnen gibt, wieder aufgegriffen. Die Zahlen allein (Punkteprogression: Gelisa-Gruppe: +7,84 Prozentpunkte, Gelisa-Gruppe II: +12,75 Prozentpunkt, Vbf-Gruppe: +6,27 Prozentpunkte, gemischte Gruppe: +11,52 Prozentpunkte) zeigen Tendenzen auf, die jedoch nur genauer erklärt werden können, werden auch die Punkteprogressionen der einzelnen Aufgaben in Betracht gezogen. Die größte Progression (+50 Prozentpunkte) zeigt die gemischte Gruppe in der Relativsatzaufgabe. Dieses Resultat lässt sich weiter nur hinreichend erklären, wenn Beobachtungen aus dem Erhebungsblock sowie Hintergrundinformationen zur Gruppe berücksichtigt werden.

Um letztendlich mögliche Unterschiede des Gelisa- und des Vbf-Modells näher zu ergründen, wird im Folgenden eine qualitative Analyse hinzugezogen. Obwohl die Testergebnisse auf der einen Seite ein passendes Werkzeug darstellen, um ermitteln zu können, ob die Teilnehmer sich in Bezug auf die im Unterricht behandelten Themen verbessert haben, kann auf der anderen Seite nur das qualitative Interview Aufschluss darüber bieten, ob die Teilnehmer ihren Angaben zufolge das Modell auch praktisch angewendet haben. Hierbei wird ebenfalls näher untersucht, ob das eine Modell gegenüber dem anderen möglicherweise einen ‚größeren Gewinn' für den jeweiligen Lerner bringen

konnte, indem die Testergebnisse durch einen Vergleich mit den Ergebnissen der qualitativen Interviews als eine Bereicherung für die Analyse der gesamten Studie genutzt werden können.

Unter 7.4 werden nun die qualitativen Interviews dahingehend analysiert, welche Einstellungen die Studenten gegenüber dem Modell und einem kontrastiven Unterricht vertreten sowie gegebenenfalls welches Modell sie bevorzugen. Mithilfe dieser Analyse können die Testergebnisse dann in Verbindung mit diesen Einstellungen gebracht werden, um beispielsweise zu hinterfragen, ob ein Teilnehmer, der sich positiv gegenüber der Arbeit mit dem Modell geäußert hat, auch eine positive Progression bezogen auf das Testergebnis aufgezeigt hat (vgl. 7.5).

7.4 Auswertung der Interviews

Nachdem die unter 5.2 formulierten Forschungsfragen in Bezug auf die Didaktisierung und den elizitierten Grammatiktest bereits berücksichtigt worden sind, werden auch hier zunächst die bereits formulierten Überlegungen zum qualitative Interview wieder herangezogen. Aufbereitung und Präsentation der Interviewdaten müssen somit im Lichte der folgenden Forschungsfragen betrachtet werden:

- Wie haben die Lerner das Arbeiten mit den Feldermodellen im Unterricht erlebt?
- Wie ist die Einstellung der Lerner gegenüber einem kontrastiven Unterricht allgemein?
- Erachten die Lerner die Feldermodelle als ein hilfreiches Beschreibungswerkzeug für die Muster der deutschen Verbalstellung?
- Erachten die Lerner die Feldermodelle als ein anwendbares Hilfsmittel für die eigene Sprachproduktion?
- Welches Modell ziehen die Teilnehmer der gemischten Gruppe vor und warum?

Da das Analyseverfahren von der Kombination der verschiedenen Datentypen profitiert, sind die Testresultate in die Einzelfallanalyse sowie in den Fall- und Gruppenvergleich eingeflossen. Dies ermöglicht zudem, die übergeordnete Forschungsfrage nach dem Potenzial kontrastiver Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten, und dient somit auch der Beantwortung einer weiteren unter 5.2 formulierten Forschungsfrage, der sich aber erst im Zuge des Gruppenvergleichs (vgl. 7.5) genähert werden kann, nämlich:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und den Einstellungen der Lerner gegenüber dem Feldermodell?

Anhand des unter 5.8 beschriebenen Kodierungsverfahrens und unter Rückbesinnung auf die formulierten Forschungsfragen, die ihrerseits zweifellos auch den Leitfaden des jeweiligen Interviews prägen mussten, wurde die Analyse der Interviewdaten in zwei Themenbereiche gegliedert.

Unter 7.4.1 wird zunächst eine Unterteilung der Teilnehmer in Bezug auf ihre Einstellung gegenüber dem kontrastiven Feldermodell vorgenommen. Diese Unterteilung wurde dann weiter dahingehend untersucht, ob sich innerhalb der neu erstandenen Gruppierungen neben den Einstellungen weitere Gemeinsamkeiten finden ließen. Unter Berücksichtigung prägnanter Aussagen aus den Interviews wird in diesem Abschnitt die Frage beleuchtet, ob und was die Studenten am Modell als hilfreich für ihren Deutschlernprozess erachteten sowie ob sie das Modell nach eigenen Angaben auch praktisch in ihrer Sprachproduktion angewendet haben. Hierbei wurden die Teilnehmer aller Feldermodellgruppen zunächst gesammelt betrachtet. Es wurde keine Unterscheidung zwischen dem Gelisa- und dem Vbf-Modell vorgenommen, sondern von dem Modell als übergeordnetes Konzept ausgegangen. Dieses Vorgehen ist insofern vertretbar, da sich die Modelle durch die Sprachbeschreibung bedingt strukturell ähneln müssen (vgl. 3.4 zu den kontrastiven Feldermodellen) und da die ausgearbeitete Didaktisierung (vgl. 6.2 zu den verschiedenen Unterrichtslektionen) ausführlich dargelegt hat, wie die Unterrichtskonzepte unter Bezugnahme des Gelisa- bzw. des Vbf-Modells durchaus vergleichbar sind. Des Weiteren können somit auch die Teilnehmer der gemischten Gruppe in dieser Betrachtung berücksichtigt werden.

Die im Unterricht verwendeten Modelle sind durch zwei wesentliche Aspekte gekennzeichnet: erstens die strukturelle Darstellung des Satzes durch seine Unterteilung in topologische Felder und zweitens die Gegenüberstellung dieser Felder in verschiedenen Sprachen. Wenn das Potenzial der hier gewählten Modelle, die sich ja gerade durch den Sprachvergleich von einsprachigen Modellen abheben, für den norwegischen DaF-Unterricht evaluiert werden soll, ist es sinnvoll, besonders diesen kontrastiven Aspekt genauer zu betrachten. An dieser Stelle können dann auch die Teilnehmer der K-Gruppe, die zwar ohne Modell, aber eben auch mit einem Sprachvergleich gearbeitet haben, den Feldergruppen gegenübergestellt werden. Der Blick in 7.4.2 wird daher auf den kontrastiven Aspekt gerichtet, wobei in erster Linie die Einstellung der Studenten gegenüber der Einbeziehung des Norwegischen und dem Vergleichen mit dem Deutschen beleuchtet wird.

Während unter 7.4.1 und 7.4.2 Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Einzelfälle im Fokus stehen und durch die Kodierung der Einzelfälle neue Gruppen entstehen (positive, neutrale und negative Einstellung gegenüber dem Modell bzw. einem kontrastiven Unterricht), wird der Blick erst anschließend unter 7.5 auf einen Gruppenvergleich gerichtet, der durch die drei Erhebungsblöcke sowie die verschiedenen Modelle (d. h. die Gruppen innerhalb des jeweiligen Erhebungsblocks) definiert wird. So werden zum Abschluss nicht nur die Möglichkeiten der verschiedenen Datentypen von Testergebnissen und Interviewdaten für eine Auswertung genutzt, sondern vor allem auch die Kombination der quantitativen und qualitativen Annäherung.

7.4.1 Einstellung gegenüber dem Modell

Auf Grundlage der Interviews, in denen jeder Teilnehmer ganz konkret gefragt wurde, ob ihm das jeweilige Modell gefallen bzw. für sein Sprachverständnis und seine Sprachproduktion geholfen habe, wurde eine Unterteilung ihrer Einstellung in positiv, neutral und negativ vorgenommen. Hierbei wurden unter einer positiven Einstellung dementsprechend die Studenten zusammengefasst, die sich in erster Linie positiv zum Modell äußerten, wobei sowohl die Studenten berücksichtigt wurden, welche die Feldereinteilung ‚nur' für ihr Verständnis der Satzstrukturen als hilfreich erachteten, als auch die, welche zusätzlich einen praktischen Nutzen des Modells für ihre Sprachproduktion zum Ausdruck brachten. Zu einer negativen Einstellung wurden folglich die Studenten gezählt, denen das Modell nach eigenen Angaben weder gefallen noch geholfen habe. Da es keine Teilnehmer gab, denen es im Grunde genommen egal gewesen wäre, ob sie mit oder ohne Modell gearbeitet hätten, bzw. die nur Aussagen zum Modell machten, die weder klar positiv noch negativ gewesen wären, wurden unter einer neutralen Einstellung die Teilnehmer zusammengefasst, die sowohl mehrere positive als auch negative Auffassungen kommunizierten. Begründungen für die Abgrenzungen werden auch in den folgenden Abschnitten wieder aufgegriffen.

Die im Folgenden exemplarisch herausgefilterten Aussagen sind repräsentativ für die Grundeinstellung des jeweiligen Teilnehmers, die sich aber nur aus dem Interview in seiner Ganzheit ableiten lässt. Selbstverständlich kann ein Student trotz einer eher positiven Einstellung gegenüber dem Modell auch Kritik äußern sowie vice versa, ohne dass sich dadurch seine komplette Grundeinstellung ändert. Wenn also hier nur Zitate ergänzt mit Beobachtungen aus und Erklärungen zu dem jeweiligen Interview präsentiert werden, sei versichert, dass die positive, neutrale oder negative Einstellung des Studenten nach bestem

Gewissen interpretiert wurde, ohne dass es hierfür notwendig wäre, die komplette Fülle der Daten darzulegen. An dieser Stelle wird auch die Relevanz und Auswirkung der Doppelrolle von Forscher und Lehrkraft unverkennbar, wobei in einem qualitativen Interviewverfahren subjektiv geprägte Interpretationen nicht gänzlich auszuschließen sind.

Positive Einstellung (13): *Anders 45/44*[246]*, Mikkel 37/43, Harald 29/24, Jesper 34/36, Karolina 29/42, Marianne 42/44, Maria 30/45, Hilde 33/38, Rajesh 24/24, Robert 42/49, Sigurd 34/42, Tom 37/42, Tor 27/31*

Von den 28 Teilnehmern fallen die sechs Teilnehmer der K-Gruppe in diesem Unterkapitel zunächst heraus, weil sie im Unterricht mit keinem der kontrastiven Feldermodelle gearbeitet hatten. Ihre Erfahrungen werden aber zu einem späteren Zeitpunkt, u. a. in Bezug auf ihre Einstellung zu einem kontrastiven Unterricht, wieder herangezogen. Die restlichen 22 Studenten hatten mit dem Gelisa-, dem Vbf- oder beiden Modellen gearbeitet. Von diesen sprachen sich 13 weitestgehend positiv darüber aus.

> „Das hat mir ganz gut gefallen. Äh … Also, Sätze zu übersetzen wird mehr strukturiert und äh, es ist so im Kopf einfacher, denk ich, wenn man so ein Modell benutzt. Ja. Weil vorher habe ich so gedacht, das Verb kommt ungefähr so und so, aber mit dem Modell äh, fang ich manchmal mit dem ‚da is' n' Verb, da is' n' Verb' an und da kommt etwas zwischen oder davor. So, das hat mir eigentlich ein bisschen geholfen."[247]
> (*Tor*, gemischte Gruppe)

Es wurde vor allem die strukturelle Darstellung des Satzes durch die Feldereinteilung als positiv hervorgehoben. Die Studenten empfanden das Modell als hilfreich, um die Satzstruktur besser zu verstehen und Regularitäten zu erkennen. Es wurde immer wieder betont, dass sie die Darstellung mit dem Modell interessant fanden, wobei besonders auch die ungewohnte Arbeit mit dem Norwegischen zu neuen Reflexionen anregen konnte.

> „Das war auch … interessant, also wie Norwegisch in diese Modell platziert ist und … und wie man deutsche, äh Probleme mit Norwegisch hat."
> (*Mikkel*, Gelisa-Gruppe)

> „Das hört sich falsch an. Aber zu wissen, dass es ich, in mein norwegischen Kopf ist es richtig, dass es falsch anhört, aber im Deutschen ist es richtig. Und das war so: ‚Ooaah, okay!' interessant fand ich."
> (*Karolina*, gemischte Gruppe)

---

246 Diese Angaben beziehen sich auf die Punkte aus Vor-/Folgetest. Maximalpunktzahl 51.
247 Wenn nicht anders vermerkt, wurden die Aussagen im genauen Wortlaut und in der Sprache, in der sie geäußert wurden, angegeben.

Die Aussagen von *Karolina* und *Mikkel* zeigen klar, dass diese Reflexionen vor allem durch den kontrastiven Aspekt des Modells initiiert werden konnten. Wie die Studenten den Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und Norwegischen erlebten, wird unter 7.4.2 noch einmal genauer thematisiert werden. Deutlich wird hier vor allem aber auch, dass das Modell den Studenten eine Sicherheit geben konnte, weil sie durch das Gerüst einen Anhaltspunkt hatten, wo die verschiedenen Bausteine des Satzes platziert werden müssen.

> „Ich habe das Gefühl, ich habe eine bessere Kontrolle darüber bekommen, äh, wo die Dinge hingehören im Satz. Dadurch dass wir so viel mit diesem Schema da geübt haben. Nun sehe ich es ja schon fast sofort im Kopf und weiß, dass die Verben nur hier stehen können und das gehört dahin und so."
> (*Hilde*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Hilde weist somit auch auf die visuelle Komponente hin, die von weiteren Studenten ebenfalls als positiv hervorgehoben wurde. Diese visuelle Stärke des Modells kann auf der einen Seite bezogen werden auf die Darstellung eines Grundgerüsts als Erklärungswerkzeug, wie es durch die PowerPoint-Präsentationen im Unterricht verwendet wurde, oder aber als ein Übungswerkzeug, wie es mithilfe der Schablonen für zahlreiche Übungen genutzt wurde. Auf der anderen Seite konnte die Anschaulichkeit einer Feldereinteilung offenbar bewirken, dass sich einige Teilnehmer das Modell in ihrer bildlichen Vorstellung zunutze machten.

> „[…] also so strukturell war das tatsächlich sehr anwendbar. Du konntest das bildlich sehen, wusstest einfach, dass es so sein musste."
> (*Jesper*, Vbf-Modell, aus dem Schwedischen übersetzt)

Obwohl *Anders*, *Mikkel*, *Harald* und *Rajesh* durchweg positive Angaben zum Modell machten, bedeutete dies jedoch nicht zwangsläufig, dass sie es auch praktisch angewendet hatten. So reflektierte beispielsweise *Anders*, „das kann ja damit zusammenhängen, dass ich bin in Grammatik und in Syntax interessiert und nicht notwendigerweise, weil es richtig viel hilft" (*Anders*, Gelisa-Gruppe). *Mikkel* sagte, das Modell sei ihm beim Folgetest überhaupt nicht in den Sinn gekommen, er sehe es aber dennoch als gutes Hilfsmittel an und würde es in Zukunft gerne mehr nutzen. Bei *Harald* kam hinzu, dass er aufgrund seiner Teilnahme in der gemischten Gruppe zwei Modelle präsentiert bekam. Das könne „vielleicht" ein bisschen viel gewesen sein, aber „auch kein großes Ding, also es war interessant zu sehen, also dass es verschiedene Modelle gibt" (*Harald*, gemischte Gruppe). *Anders* und *Harald* betonten außerdem, sie sähen einen Vorteil darin, wenn sie über einen längeren Zeitraum mit dem Modell arbeiten könnten.

Die restlichen 9 der 13 Studenten, die hier aufgrund ihrer positiven Einstellung zusammengefasst wurden, nutzten das Modell hingegen auch für ihren aktiven Sprachgebrauch. Hierbei wurde besonders der schriftliche Sprachgebrauch hervorgehoben.

> „Ich denke die ganze Zeit daran, wenn ich Deutsch schreibe. Danach hilft mir das Modell gewissermaßen. Ich finde es sehr nützlich, es gebrauchen zu können."
> (*Tom*, Gelisa-II-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

> „Also, wenn ich bei einem Satz ein bisschen unsicher bin, so kann ich den zuerst auf Norwegisch bilden und dann kann ich sozusagen einfach umstellen. Also, dann … einfacher die Stücke an den richtigen Platz setzen."
> (*Sigurd*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Aber gerade auch bei der Bearbeitung des Folgetests gaben die Teilnehmer ganz konkrete Beispiele, wie ihnen das Modell geholfen habe und wie sie es angewendet hätten.

> „Ich kann auch ein bisschen die Struktur sehen in meinem Kopf, wenn ich damit arbeite. Ich hab' das gemerkt beim zweiten Test, dann war mir alles ein bisschen mehr bewusst und nicht nur so aus der Luft. Also ich fand das sehr nützlich."
> (*Robert*, gemischte Gruppe)

> „Uff, ja, besonders als wir […] uns diese Sätze ansehen sollten. Nun habe ich da sicher auch ein paar Fehler, aber ich versuche immer, wenn ich den Satz lese und sehen soll, ob es da Fehler gibt, dann achte ich darauf: Was haben wir hier? Wo gehört das hin? So in der Art. Ich versuche so herauszufinden, wo das hingehört in Bezug auf das Schema."
> (*Hilde*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Ein weiterer positiver Aspekt, der hervorgehoben wurde, war die Relevanz für den Schulunterricht. Hierbei betonte *Marianne* nicht nur den Deutsch- sondern auch den Norwegischunterricht, der von einer Feldereinteilung profitieren könne.

> „Ich hoffe wirklich, dass das wichtiger im Norwegischunterricht wird mit diesen Modellen. Ich wünschte, ich hätte das schon auf dem Gymnasium gelernt. Äh, schon da, weil, das hätte das viel einfacher gemacht, wenn du diese Positionen kennst. […] Ich erinnere mich, wenn ich schreiben sollte, vielleicht schon in der Mittelstufe […]. Kann ich dieses Wort hierhin setzen? Oder was passiert, wenn … verändert sich die Bedeutung im Satz, wenn es hier oder dort ist? So, ich hätte mir, ich hätte mir gewünscht, dass wir das schon früher benutzt hätten, weil ich glaube, dass es auf diese Weise viel einfacher gewesen wäre, Deutsch zu schreiben."
> (*Marianne*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Auffallend ist, dass alle Teilnehmer der Vbf-Gruppe – bis auf *Randi*, die allgemein wenig mit dem Modell anfangen konnte (siehe unten) – positive Rückmeldungen gaben und dass sie alle mitteilten, das Modell auch für ihren praktischen Sprachgebrauch anzuwenden.[248] Dies könnte vermutlich mit dem unter 7.2 diskutierten Gruppenkontext zusammenhängen, wird aber auch unter 7.5 (Modelle im Vergleich) noch einmal aufgegriffen.

Alle bis auf 2 der 13 hier einleitend genannten Studenten mit einer positiven Einstellung gegenüber dem Modell gaben außerdem an, dass sie vor allem auch den kontrastiven Aspekt für den eigenen Lernprozess als sinnvoll und hilfreich erachteten, was bei einem kontrastiven Modell ja auch naheliegend sein sollte. *Jesper* und *Rajesh* hingegen teilten diese Meinung nicht. Es entstand der Eindruck, sie filterten die norwegische Komponente bei ihrer Arbeit heraus und fokussierten nur auf den Nutzen, den das Modell ihnen für die Fremdsprache Deutsch bot. Auf die Frage, ob ihm das Modell gefallen habe, antwortet *Rajesh*, es „würde eigentlich alles ein bisschen einfacher machen. Ja, eigentlich, ja." Sich die Kontraste zwischen dem Deutschen und Norwegischen anzusehen, gefiel ihm jedoch nicht, denn das Norwegische sei „ein bisschen mehr naturell" (*Rajesh*, Gelisa-Gruppe). *Jesper* empfand das Modell „definitiv" als sehr hilfreich, „besonders wenn es um die Verben geht und wo man was platzieren kann." Er betonte aber auch, dass er Grammatik allgemein und in diesem Fall vor allem auch die skandinavische kaum beherrsche. „Deswegen spielt das für mich keine Rolle, der Unterschied zwischen Schwedisch, Slash, Norwegisch und Deutsch." (*Jesper*, Vbf-Modell, aus dem Schwedischen übersetzt). Auffällig bei diesen beiden Studenten ist, dass sie nicht oder nicht nur mit dem Norwegischen allein als L1 aufgewachsen waren. *Jesper* gab Schwedisch als seine L1 an und *Rajesh* neben dem Norwegischen noch Tamil. Auf diese beiden Studenten wird unter 7.4.2 noch einmal zurückgekommen.

---

248 Mit praktischem Sprachgebrauch soll ausgesagt werden, dass sich die Teilnehmer bei der Formulierung eigener Sätze in schriftlicher Form auf das Grundgerüst des Modells stützen, oder aber auch, dass sie das Modell als ein Kontrollinstrument zur Überprüfung heranzogen (beispielsweise für die Grammatikalitätsbeurteilung im Test). Gemeint ist somit der praktische Sprachgebrauch aus eigener Motivation und nicht das Ausfüllen der Schablonen, auf die alle Teilnehmer bedingt durch das Unterrichtskonzept und die Aufgaben zwangsläufig zugreifen mussten. Auch wenn die Möglichkeit hier nicht komplett ausgeschlossen werden kann, so hat zumindest kein Teilnehmer explizit angegeben, er/sie habe das Modell auch für die mündliche Sprachproduktion verwendet.

Auch auf diesen kontrastiven Aspekt wird, wie eingangs bereits erwähnt, unter 7.4.2 erneut eingegangen. An dieser Stelle wird zunächst die Einstellung der restlichen Teilnehmer betrachtet, denn neben den vielen positiven Aussagen gab es durchaus auch Studenten, die negative Anmerkungen hatten. Die folgenden Abschnitte können anhand der Zitate allein den Eindruck erwecken, es sei hier keine klare Grenze zwischen neutral und negativ gezogen worden. Die Unterteilung von neutral und negativ wurde jedoch dadurch begründet, dass einige Teilnehmer zwar Negatives zum Modell anmerkten, aber durchaus auch positive Aspekte nannten. Diese Einstellung wurde dann unter ‚neutral' zusammengefasst, während andere Teilnehmer eine eher grundlegend negative Einstellung gegenüber dem persönlichen Nutzen des Modells zum Ausdruck brachten.

Neutrale Einstellung (4): *Rafael 20/20, Tommy 40/46, Arvid 26/37, Ingrid 40/48*

Vier der Studenten brachten eine eher neutrale Einstellung zum Ausdruck, wobei neutral hier zum einen dahingehend ausgelegt wurde, dass diese Studenten äußerten, sie hätten den Zweck des Modells verstanden und es habe ihnen einige Einsichten in die Satzstruktur gegeben. Sie hätten auch durchaus verstanden, warum anderen das Modell gefallen habe. Für sie selbst aber sei es nicht hilfreich oder praktisch anwendbar gewesen. Ferner hätten sie lieber, ohne große Kritik am Modell zu äußern, (mehr) mit anderen Themen gearbeitet.

> „[…] ich habe nicht so viel gelernt, aber ich kann verstanden die … warum es ist, … es hilft anderen, aber ich habe nicht so viel bekommen."
> (*Rafael*, gemischte Gruppe)

> „Es war ganz okay, fand ich. Aber es wär' besser, wenn ich es, mehr benutzt habe, also früher oder vorher, glaub ich. […] Und ja es, ich könnte es nicht so gut benutzen, glaube ich."
> (*Tommy*, Gelisa-Gruppe)

Rafael und *Tommy* brachten zudem die Befürchtung zum Ausdruck, sie hätten vermutlich nicht alles so genau verstanden. *Tommy* erwähnte zudem, dass er zuvor an seiner Heimatuniversität ein wenig mit syntaktischen Baumstrukturen gearbeitet hatte. Ihm gefiel die visuelle Komponente dieser Darstellung besser und er empfand es als einfacher als das Gelisa-Modell. *Arvid* stellte zudem fest, er brauche mehr Zeit, um mit dem Modell vertrauter zu werden und es besser nutzen zu können.

> „[…] wäre es mehr Zeit, hätte ich es ganz viel, also ganz, ganz gut gefällt … also mir ganz gut gefällt, glaube ich. Aber ich, ich habe es nicht genutzt für … also wenn ich nicht musste, habe ich es nicht genutzt."
> (*Arvid*, Gelisa-Gruppe)

Trotz einiger Schwierigkeiten mit dem Modell erklärte *Arvid*, dass er auch nützliche Einsichten gewinnen konnte, die ihm vorher nicht bewusst gewesen waren. Im folgenden Zitat bezieht er sich auf die Reihenfolge im Mittelfeld und darauf, dass es ein Mittelfeld überhaupt gibt. Neue Erkenntnisse konnte auch *Rafael* gewinnen.

> „[…] und im Mittel-, Mittelteil, wie man das äh, macht. Ich habe nicht überlegt, dass es ein Mittelteil ist. […] Ja, Mittelfeld, genau. Das war auch ganz, äh, ganz gut zu formalisieren."
> (*Arvid*, Gelisa-Gruppe)

> „[…] um zu sehen, ob du richtig geschrieben hast, kannst du es doppelt kontrollieren, indem du es in einigen Fällen umdrehst und das ist ganz schön hilfreich."
> (*Rafael*, gemischte Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Für *Ingrid* war die Arbeit mit dem Modell etwas zu viel. Sie sagte, dass sie das Modell für das Verständnis als hilfreich erachtete, aber eigentlich nicht länger damit hätte arbeiten wollen.

> „[…] es war gut, aber ich glaube auch, aber das wäre auch ganz gut als eine Art, äh, Einführung. Auf lange Sicht wird das vielleicht ein bisschen, äääh, wird das vielleicht ein bisschen viel – ein bisschen. Aber wenn man damit beginnt, als Introduktion, um … um … für den Kontrast, war das schon gut."
> (*Ingrid*, Gelisa-Gruppe II, aus dem Norwegischen übersetzt)

Auf weitere Fragen fügte sie hinzu, sie empfinde eine längere Arbeit als ein wenig „unnötig". Es sei außerdem „immer ein wenig unbefriedigend, wenn man Felder hat, die man nicht gebraucht". Positiv empfand sie es aber auch, dass sie mehr über das Norwegische gelernt habe.

<u>(eher) Negative Einstellung (5)</u>: *Tine 44/45, Randi 45/44, Egon 35/43, Roger 26/31, Viktoria 24/29*

Eine eher negative Einstellung gegenüber dem Modell hatten 5 der 22 Teilnehmer, wobei es an dieser Stelle schwierig erscheint, auffällige Gemeinsamkeiten dieser Studenten zu finden. *Tine* und *Viktoria* teilten mit, dass sie im allgemeinen Probleme mit und wenig Kenntnisse über Grammatik mitbrachten. Beide Studentinnen sagten, dass ihnen vor allem auch das Norwegische Probleme bereitete, weil sie eigentlich nie wirklich mit ihrer eigenen Sprache gearbeitet hatten. *Viktoria* hatte sogar die Befürchtungen, dass sie durch den Vergleich mit dem Norwegischen einen negativen Transfereffekt erfahren könne.

> „[…] für mich ist das nichts … kein besonderes Hilfsmittel, weil Sprachen so verschieden sind und eigentlich gar nicht verglichen werden können."
> (*Viktoria*, Gelisa-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Tine betonte, dass sie die Einteilung für das Deutsche einfacher empfand, aber:

> „[…] es hat auch nich' soo viel gebracht. Also ich fand, es geht auch ohne die Modell."
> (*Tine*, Gelisa-Gruppe)

Sowohl *Viktoria* als auch *Tine* merkten aber auch an, dass sie nicht alles verstanden hatten und sie die Arbeit mit dem Modell schwierig fanden. Auch *Egon* und *Roger* konnten nicht viel mit dem Modell anfangen, wobei sie in erster Linie über ihr eigenes sprachliches Niveau reflektierten, was sie als zu niedrig einschätzten, um einen Nutzen aus dem Modell schöpfen zu können. *Roger* sah weiter keine Relevanz für sein weiteres Studium, da er an seiner Heimatuniversität nicht weiter mit dem Modell arbeiten würde.

> „[…] für mich war das, wie heißt das, Gelisa? […] einfach zu kompliziert. Also, für einen, … wie heißt das, einen Linguistiker? […] Ja, einen Linguisten generell, ist, wär das. Aber nicht für Deutschanfänger. […] Äh … ich glaube, ich bin ganz allein mit dieser Meinung, weil die Anderen, den Meisten gefiel das."
> (*Egon*, gemischte Gruppe)

> „[…] für mich würde das vielleicht, äh, besser später, äh, mit diese Modell, höhere Niveau, vielleicht."
> (*Roger*, gemischte Gruppe)

Randi hingegen brachte sehr gute Deutschkenntnisse mit, was zum einen deutlich im Gespräch mit ihr zum Ausdruck kam und sich ebenfalls durch die beiden Tests bestätigte (*45/44*). Ihr gefiel die Arbeit mit dem Modell dennoch weniger.

> „[…] Äh, ich, ich fand das eigentlich eher schwierig, weil ich denke eigentlich nicht so. Ich benutze, äh ich benutze die Sprache einfach, über eigentlich großartig über die Regeln nachzudenken und so. […] ich würde auch nicht sagen, dass es vielleicht für mich so sehr nützlich war."
> (*Randi*, Vbf-Gruppe)

Randi war im Gegensatz zu *Viktoria* und *Roger* nicht der Meinung, es wäre für sie am sinnvollsten, eine Sprache nur intuitiv zu lernen, aber sie „lerne das ja schon ganz lange und da wird man dann nach und nach ganz gut". Sie hatte somit ein gutes Sprachgefühl aufbauen können. Auch *Tine* hörte auf ihr Sprachgefühl und stellte fest, sie habe „überhaupt nicht" an das Modell gedacht, als sie den Folgetest bearbeitete.

Schlussendlich lässt sich bei den dem Modell gegenüber eher negativ eingestellten Studenten feststellen, dass sich diejenigen, die ein gutes Ergebnis beim Test erzielten (*Randi 45/44*, *Tine 44/45*), bei der Bearbeitung der Aufgaben nach eigenen Aussagen vorzugsweise auf ihr Sprachgefühl verließen, während bei

den Studenten, die ein eher schwächeres Testergebnisse erreichten (*Viktoria 24/29*, *Roger 26/31*), der Wunsch bestand, das Deutsche natürlich und intuitiv zu erwerben, um ein solches Sprachgefühl aufbauen zu können. *Egon 35/43* war der Meinung, dass es sehr bedeutsam sei, sich sowohl auf sein Sprachgefühl als auch die gelernten, grammatischen Regeln zu verlassen. Es wurde somit mehrfach der Begriff Sprachgefühl erwähnt, sodass dieser Punkt in der Diskussion unter 8.3.2 noch einmal aufgegriffen und in Verbindung mit der Sprachbewusstheit erörtert wird.

Zwischenfazit

Es sei noch einmal verdeutlicht, dass sich die Grundeinstellung jedes einzelnen Teilnehmers nicht immer direkt aus einigen, kurzen Zitaten ableiten lässt. Es können und sollen an dieser Stelle aber keine kompletten Interviews wiedergegeben werden und es sei dem Leser versichert, dass die Einstellungen der Teilnehmer nach bestem Gewissen interpretiert wurden. Aussagen wie die folgende:

> „[…] es braucht ein bisschen Zeit, es zu lernen und dann hat man vielleicht was anderes vermisst. Also, ähm, die Zeit könnte vielleicht anderes genutzt werden. Ja, aber ich fand es trotzdem ganz interessant […]“
> (*Arvid*, Gelisa-Gruppe)

führen trotzdem zu dem Problem, dass sie etwa dahingehend interpretiert werden können, dass *Arvid* das Modell eigentlich nicht so gut gefallen hat, er dieses jedoch nur aus Höflichkeit nicht direkt formulieren wollte. An dieser Stelle zeigt sich dann auch konkret der Vor- und Nachteil der Doppelrolle von Forscherin und Lehrkraft: Nachteil, weil die Doppelrolle eine Zurückhaltung *Arvids* in Bezug auf mögliche Kritik am Modell bedingt haben könnte, und Vorteil, weil die gemeinsamen Unterrichtserlebnisse sowie die Kenntnisse über seine fremdsprachlichen Fertigkeiten (Anfängerniveau) eine Interpretation nahelegen, demnach er lieber grundlegendere grammatische Themen im Unterricht besprochen hätte. Da aber eine Einordnung solcher Aussagen nicht allein auf persönlichen Einschätzungen seitens des Interviewers beruhen dürfen, wurde *Arvids* Einstellung hier zu einer neutralen eingeordnet. Ähnliche interpretatorische Problemfälle dieser Art gab es keine.

Abschließend können die wesentlichen Ergebnisse zur Einstellung der Studenten gegenüber dem Modell noch einmal zusammengefasst werden. Daraus lassen sich bereits relevante Erkenntnisse gewinnen, die einige der eingangs wiederholten Forschungsfragen aufgreifen. Hierfür ist als zusätzliche Übersicht die folgende Tabelle 5 erstellt worden, die die Verteilung der Studenten in

Bezug auf ihre Einstellung gegenüber dem Modell mit der jeweiligen Variante des Modells sowie ihrer Punkteprogression von Vor- zu Folgetest zusammengefasst. Wird zunächst die Frage betrachtet, wie die Studenten das Arbeiten mit dem Modell erlebt haben, so lässt sich festhalten, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmer (13 von 22) sich im Interview deutlich positiv gegenüber der Arbeit mit dem jeweiligen Modell geäußert haben. Die Verteilung dieser Einstellung auf die verschiedenen Erhebungsgruppen und damit auch Varianten des Modells scheint hierbei kein Kriterium gewesen zu sein (siehe farbliche Markierung: Gruppe 1: grün, Gruppe 2: gelb, Gruppe 3: rot).

Tabelle 7.5: Übersicht zur Einstellung der Studenten gegenüber dem Modell, Punkteprogression

Positiv (13)			**Neutral (4)**			**Negativ (5)**		
Maria	gemischt	+15	Arvid	Gelisa	+11	Egon	gemischt	+8
Karolina	gemischt	+13	Ingrid	Gelisa II	+8	Roger	gemischt	+5
Sigurd	Vbf	+8	Tommy	Gelisa	+6	Viktoria	Gelisa	+5
Robert	gemischt	+7	Rafael	gemischt	0	Tine	Gelisa	+1
Mikkel	Gelisa	+6				Randi	Vbf	-1
Hilde	Vbf	+5						
Tom	Gelisa II	+5						
Tor	gemischt	+4						
Jesper	Vbf	+2						
Marianne	Vbf	+2						
Rajesh	Gelisa	0						
Anders	Gelisa	-1						
Harald	gemischt	-5						

Wird die Progression der Teilnehmer in Bezug auf ihre Einstellung betrachtet, kann festgehalten werden, dass der durchschnittliche Punktezuwachs bei den Teilnehmern mit einer positiven Einstellung bei +4,08, bei den Teilnehmern mit einer neutralen Einstellung bei +6,25 und bei den Teilnehmern mit einer negativen Einstellung bei +3,6 liegt (gerundete Werte). Dies sind keine aussagekräftigen Unterschiede, wird zusätzlich in Betracht gezogen, dass es sich um lediglich 22 Studenten handelt. Die Zahlen dürfen auch deshalb nicht überbewertet werden, da, wie unter 7.3 bereits dargelegt, die Testprogression von vielen weiteren Faktoren abhängt (beispielsweise ein höheres Steigungspotenzial durch eine niedrige Punktezahl im Vortest).

Auffällig ist jedoch, dass alle Studenten (9 von 13), die angaben, das Modell auch für ihren aktiven Sprachgebrauch zu nutzen, zu den Studenten mit einer positiven Einstellung gehören. Außerdem fällt auf, dass alle Teilnehmer der Vbf-Gruppe (bis auf *Randi*) eine Anwendbarkeit des Modells hervorhoben. In Bezug auf die Anwendung des Modells im Zusammenhang mit der Testprogression sticht ein weiterer Punkt hervor. Die Teilnehmer, die angaben, dass Modell auch aktiv für die eigene Sprachproduktion zu nutzen, konnten eine durchschnittliche Progression von +6,78 Punkten verzeichnen, während die Teilnehmer, die das Modell ‚nur' als ein hilfreiches Beschreibungswerkzeug schätzten, im Durchschnitt überhaupt keine Änderung (0 Punkte) zeigten.

7.4.2 Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht

Die Einstellung der Studenten gegenüber einer kontrastiven Annäherung an den DaF-Unterricht ist insofern von Relevanz, da sich das Gelisa- und das Vbf-Modell neben der visuellen Hervorhebung der Satzstruktur durch topologische Felder auf einen Sprachvergleich konzentrieren. Die lange Tradition einsprachiger Modelle (vgl. Kapitel 3) hat sich nicht zuletzt aufgrund der zugänglichen und deutlichen Darstellung der linearen Satzstruktur durchgesetzt. Auch kontrastive Modelle machen sich dies zunutze und heben zusätzlich sprachenspezifische Muster hervor, um durch den Sprachvergleich eine Sprachbewusstheit zu schulen (vgl. 6.3). In diesem Sinne scheint es unumgänglich, die Einstellung der Teilnehmer gegenüber einem ‚kontrastiven Unterricht'[249] zu ergründen, da anzunehmen ist, dass eine positive oder offene Einstellung dieser Unterrichtsform gegenüber eine Grundvoraussetzung darstellen sollte, sich als Lerner auf die Arbeit mit dem jeweiligen Modell einzulassen. Es wurde allerdings im vorherigen Abschnitt bereits angedeutet, dass eine Präferenz für das Modell nicht automatisch auch mit der für einen kontrastiven Unterricht Hand in Hand muss. Daher wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Einstellung die Teilnehmer gegenüber dieser Unterrichtsform haben.

Wie im vorherigen Abschnitt wird eine Unterteilung in positiv, negativ und neutral vorgenommen. Unter einer positiven Einstellung werden die Studenten

249 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es offensichtlich unterschiedliche Vorstellungen dazu gibt, was unter einem kontrastiven Unterricht verstanden werden kann. Da diese Erkenntnis vor allem erst durch die Interviews mit den Studenten besonders deutlich wurde, wird eine Diskussion zur Auslegung des Begriffes unter 8.3.1 die Ergebnisse abrunden. Für das Verständnis dieser Unterrichtsform, wie sie diesem Projekt zugrunde liegt, siehe 2.4.1.

zusammengefasst, die eine Gegenüberstellung des Deutschen und Norwegischen als sinnvoll erachten, wobei im Zuge dessen näher darauf eingegangen wird, was die Teilnehmer darunter verstehen und warum sie diese Einstellung vertreten. Einer neutralen Einstellung werden die Teilnehmer zugeordnet, die sich entweder (noch) keine klare Meinung über einen kontrastiven Fremdsprachenunterricht gebildet haben oder diese Methode als für sich nicht hilfreich für die eigene praktische Sprachproduktion ansehen, jedoch den Sprachvergleich auf theoretischer Ebene als interessant erachten. Unter einer negativen Einstellung werden die Teilnehmer subsumiert, die deutlich zum Ausdruck brachten, mit einer kontrastiven Annäherung nichts anfangen zu können, bzw. diese sogar für den eigenen Sprachlernprozess als kontraproduktiv anzusehen. Auch in diesem Abschnitt muss bei einem Blick auf einzelne Zitate bedacht werden, dass hier eine Einstellung dargestellt wird, die sich auf das gesamte Interview bezieht.

Positive Einstellung (18): *Amelie 40/47, Arvid 26/37, Egon 35/43, Mikkel 37/43, Harald 29/24, Karin 37/35, Karolina 29/42, Kurt 38/41, Marianne 42/44, Maria 30/45, Hilde 33/38, Robert 42/49, Rafael 20/20, Roger 26/31, Sigurd 34/42, Tommy 40/46, Tom 37/42, Tor 27/31*

18 von insgesamt 28 Studenten gaben an, es gut zu finden, im Unterricht das Deutsche mit dem Norwegischen zu vergleichen, wobei im Gegensatz zu 7.4.1 hier auch die Teilnehmer der K-Gruppe in die Unterteilung aufgenommen wurden.[250] Da es sich hier mit ⅔ der gesamten Teilnehmer um relativ viele Studenten handelt, wurde die positive Einstellung weiter unterteilt in 1.) die Studenten der K-Gruppe, 2.) die Studenten, die ebenfalls eine positive Einstellung gegenüber dem Modell zum Ausdruck brachten, und 3.) die Studenten, die zwar eine eher neutrale oder negative Einstellung gegenüber dem Modell hatten, aber dennoch positiv gegenüber einem kontrastiven Unterricht eingestellt waren.

250 Es sei hier einleitend bereits hervorgehoben, dass diese 18 Studenten damit nicht die 13 mit einer positiven Einstellung gegenüber dem Modell plus 5 weitere bedeuten, sondern dass hier eine neue Konstellation entstanden ist. Zu den insgesamt 28 Studenten zählt auch *Øyvind* (K-Gruppe), der an dieser Stelle nicht in die Bewertung einbezogen werden kann. Er hatte nach eigenen Aussagen große Probleme, dem Unterricht zu folgen, und legte mit 18 Punkten im Vor- und 15 im Folgetest das schwächste Ergebnis ab. Aus gegebenem Anlass fokussierte das Interview mit ihm nicht auf seine Erfahrungen aus dem Unterricht, sondern darauf, konkrete Maßnahmen für ihn zu finden, um nicht den Anschluss zur Gruppe zu verlieren.

<u>Positive Einstellung (K-Gruppe) (3)</u>: *Amelie 40/47, Karin 37/35, Kurt 38/41*

Auch ohne Modell wurde in der K-Gruppe bekanntlich mit einer Gegenüberstellung von deutschen und norwegischen Beispielen gearbeitet. *Amelie*, *Karin* und *Kurt* (d. h. drei von sechs Teilnehmern) gefiel diese Arbeit ausgesprochen gut, was sich auch schon vor den Interviews durch ihre Anmerkungen und rege Beteiligung im Unterricht bemerkbar machte. *Kurt* teilte mit, es habe ihm geholfen, Strukturen zu verstehen, die ihm vorher nicht richtig bewusst gewesen waren. Er nannte beispielsweise die verbale Klammer und hob den strukturellen Vergleich positiv hervor.

> „Ja, ich äh, äh fand es äh fand es gut. Ähm, … Es erklärte für mich ein paar Sachen, die ich ähm … nicht ganz in Kopf hatte. Äääähm, Unterschiede zwischen, äh … wo, wie man schreiben und warum."
> (*Kurt*, K-Gruppe)

Auch *Karin* wurden durch den Sprachvergleich Strukturen bewusster gemacht.

> „Ich finde das immer gut, wenn wir es mit Norwegisch vergleichen, weil manchmal haben wir diesen Sätze und es gibt so viele Verb auf Deutsch und dann ist es gut zu wissen, was ist es eigentlich auf Norwegisch. Manchmal kann ich das Rezept oder so für ein, ein deutsches Satz, aber ich weiß eigentlich nicht, was würde ich es auf Norwegisch schrieben und wie. Ja, so deswegen find' ich es gut, wenn wir die, die Sprache vergleichen kann. Ja."
> (*Karin*, K-Gruppe)

Die Studenten zeigten durch ihre Aussagen deutlich, dass dieses Vorgehen sie zu Reflexionen auch über ihre eigene Muttersprache anregen konnte. In diesem Zusammenhang stellte *Amelie* ebenfalls Überlegungen darüber an, warum und an welchen Stellen das Deutsche für einen Norweger schwierig sein könnte. Diese Gedanken sind insofern auch wertvoll, da viele norwegische Studenten nach ihrem Studium den Weg als Deutschlehrer an einer norwegischen Schule einschlagen. Nicht zuletzt ist es für das Lernen immer förderlich, wenn es mit Spaß verbunden werden kann.

> „Das hat irgendwie auch Spaß gemacht, das zu sehen, welche Unterschiede es wirklich gibt, weil ich nicht wirklich dran denke, wenn ich Deutsch lern', dann ist das nur Deutsch und ich denk' nicht so viel an Norwegisch. Aber es hat irgendwie auch Spaß gemacht, die Unterschiede zu sehen und zu merken, dass das wirklich anders is'. Äh, und dann kann ich mir auch gut vorstellen, warum es vielleicht für einen Norweger schwierig sein kann, wenn wir ja nur ein Wort haben, wo man im Deutschen auch mehrere und mit Kasus und Genus und so."
> (*Amelie*, K-Gruppe)

Positive Einstellung (bei gleichzeitig positiver Einstellung gegenüber dem Modell) (10): *Mikkel 37/43, Harald 29/24, Karolina 29/42, Marianne 42/44, Maria 30/45, Hilde 33/38, Robert 42/49, Sigurd 34/42, Tom 37/42, Tor 27/31*

Da, sich das Gelisa- und auch das Vbf-Modell gerade den kontrastiven Aspekt durch die Gegenüberstellung unterschiedlicher Satzstrukturen zunutze machen, wurde von den Studenten, die sowohl eine positive Einstellung gegenüber dem Modell als auch gegenüber einem kontrastiven Unterricht ausdrückten, keine klare Linie zwischen Modell und Sprachvergleich gezogen. Wenn in den folgenden Zitaten somit auch die Modelle erwähnt werden, so sei an dieser Stelle betont, dass die Teilnehmer, obwohl sie lediglich zum Vergleich des Norwegischen und Deutschen als Lernmethode befragt wurden, von sich aus – was an dieser Stelle ja durchaus naheliegend erscheint – auf das jeweilige Modell schlossen. Dieser klare Bezug zeigt sich besonders deutlich bei *Karolina*, *Marianne* und *Tom*.

> „Ja, was wir auch mit die Modell benutzt haben, ich fand das sehr gut mit die Gelisa und die, das Verbal zu sehen und vergleichen auch."
> (*Karolina*, gemischte Gruppe)

> „Ich finde eigentlich, das war cool, wenn du sozusagen das Deutsche setzt, also über dem Norwegischen hast oder umgekehrt, um das vergleichen zu können. Ich finde, das macht Spaß mit dem Deutschen, dass da so viel Norwegisch im Deutschen ist. Äh nein, umgekehrt, Deutsch im Norwegischen. Äh, und dann finde ich nun auch, dass das sehr spannend ist, das vergleichen zu können. Warum machen wir das auf Norwegisch? Warum machen wir das auf Deutsch? Und was ist gleich und was ungleich?"
> (*Marianne*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Tom griff den kontrastiven Aspekt auf, bereits bevor er danach gefragt wurde. Er berichtete zunächst, dass er das einsprachige Modell für das Deutsche schon kannte und nun vor allem durch den Sprachvergleich profitieren konnte.

> „Also das, was wir mit sowohl dem Deutschen als auch dem Norwegischen gemacht haben, zu vergleichen, das war sehr nützlich für mich, denn das haben wir zuvor nicht gemacht, den Unterschied zwischen der norwegischen und der deutschen Satzstruktur zu sehen. Das war sehr nützlich für mich."
> (*Tom*, Gelisa-II-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Auch *Harald* und *Hilde* betonten, dass sie es sinnvoll fanden, die Sprachen zu vergleichen, denn es sei dann „mehr einfach zu sehen mit die Unterschiede und also der, der Satzstruktur" (*Harald*, gemischte Gruppe) und „es hilft eigentlich sehr, das gegenüberzustellen, wie das auf Norwegisch ist" (*Hilde*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt).

Dabei machten die Studenten deutlich, dass eine Gegenüberstellung des Deutschen und Norwegischen für sie mehr als nur für das Verständnis der strukturellen Unterschiede nützlich war. *Maria* erwähnte, dass sie bei den Testaufgaben, bei denen sie beispielsweise deutsche Sätze aus verschiedenen Bausteinen bilden oder auch korrigieren sollte (vgl. Aufgabe 1 und 3 des Tests unter 5.5.1 und 5.5.3 bzw. den Anhang für die konkreten Aufgaben) im Kopf übersetzt habe, um zu sehen, „ob das auf Norwegisch auch Sinn macht" (*Maria*, gemischte Gruppe). *Mikkel* reflektierte aufgrund einer kontrastiven Gegenüberstellung nach eigenen Aussagen auch über einen Perspektivenwechsel und darüber, was für einen Deutschen schwierig sein könnte, wenn er Norwegisch lerne (vgl. 7.4.1).

Robert war außerdem der Meinung, seine Sprachbiografie[251] habe dazu beigetragen, dass ihm eine kontrastive Annäherung besonders gut gefallen habe.

> „Ja. Auch sicher, weil ich so mehrsprachig bin, find ich das interessant und auch hilfvoll für mich persönlich."
> (*Robert*, gemischte Gruppe)

Neben der Aussage, eine Gegenüberstellung sei besonders hilfreich, die strukturellen Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Norwegischen sichtbar zu machen und besser zu verstehen, gaben die Studenten zudem Begründungen, warum sie diesen Sprachvergleich als sinnvoll erachteten. Auf die Frage, ob es ihm genügt hätte, nur das Deutsche zu betrachten, entgegnete beispielsweise *Tor*:

> „Nein. Ich denke, die meisten so Fehler von sein eigenen Sprache und deswegen hilft es, wenn man so übersetzt und die verschiedenen Satzstellungen angucken. Das hilft. Auf jeden Fall mich."
> (*Tor*, gemischte Gruppe)

Auf dieselbe Frage entgegnete *Sigurd*:

> „Nein, ich glaube, ich glaube, das war sehr nützlich auch das Norwegische zu haben. Ich glaube … Also das haben wir ja gemacht. Es war ja nicht sehr schwierig, aber es hat es schon auf eine gewisse Weise ein bisschen schwieriger gemacht, wie du sagst, gewissenmaßen, dass das zwei, zwei Varianten desselben Systems waren. Aber ich glaube, ich glaube, das war nützlich, also selbst, wenn das ein wenig schwieriger war."
> (*Sigurd*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

---

251 *Robert* hat eine luxemburgische Mutter, vgl. auch 5.4.3 zu den Metadaten der Teilnehmer.

Damit betonte *Sigurd* außerdem, dass so hilfreich eine kontrastive Annäherung auch sein möge, es eine anspruchsvolle Methode darstelle. In diesem Zusammenhang wurde ferner immer wieder deutlich, dass besonders die Studenten, die im Allgemeinen ein größeres Interesse für Grammatik ausdrückten, an sowohl dem Modell als auch einer kontrastiven Annäherung an den DaF-Unterricht am meisten Gefallen fanden.

Positive Einstellung (bei gleichzeitig neutraler Einstellung gegenüber dem Modell) (3): *Arvid 26/37, Rafael 20/20, Tommy 40/46*

Arvid, *Rafael* und *Tommy* wurden unter 7.4.1 einer neutralen Einstellung gegenüber dem Modell zugeordnet. In diesem Zusammenhang sei hier noch einmal daran erinnert, dass auch diese drei Studenten angaben, das Modell nicht ganz verstanden zu haben bzw. nach eigener Aussage etwas mehr Zeit gebraucht hätten, besser damit vertraut zu werden.[252] Unabhängig von der Arbeit mit dem Modell, erachteten sie jedoch den Sprachvergleich als hilfreich. *Arvid* nannte in diesem Zusammenhang beispielsweise die Stellungsbesonderheiten beim Ersatzinfinitiv, bei denen er eine Gegenüberstellung der deutschen und norwegischen Verben sehr nützlich fand. *Rafael* erwähnte die entgegengesetzte Rektionsrichtung im Deutschen und Norwegischen (vgl. 7.4.1), die ihm zuvor nicht bewusst gewesen war.

Der Sprachvergleich wurde von *Tommy* zusätzlich zu einer Hilfe für seinen Deutschlernprozess auch gewinnbringend für die Kompetenz in seiner Muttersprache empfunden.

> „Ja, das fand ich ganz schön, also diese Vergleichung mit Norwegisch. Das, das war gut. […] Ja, ähm, ich kann, also die, den Grammatik auf Norwegisch nicht so gut. Das kann ich nicht. Das fand ich gut. […] Ja und die Unterschiede zu sehen, das war sehr gut.“
> (*Tommy*, Gelisa-Gruppe)

Positive Einstellung (bei gleichzeitig (eher) negativer Einstellung gegenüber dem Modell) (2): *Egon 35/43*, *Roger 26/31*

Auch *Egon* und *Roger* drückten eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht aus, wobei sie im Gegensatz zu *Arvid*, *Rafael* und *Tommy* jedoch eine eher negative Einstellung gegenüber dem Modell vertraten (vgl. 7.4.1). Was aber im Nachhinein aus den Gesprächen mit ihnen deutlich wurde,

252 Dies gilt in erster Linie dem Gelisa-Modell, da *Arvid* und *Tommy* der Gelisa-Gruppe angehörten und *Rafael* in der gemischten Gruppe hauptsächlich mit dem Gelisa-Modell gearbeitet hatte.

war ihre möglicherweise engere Interpretation dieser Unterrichtsform. *Egon* beispielsweise wurde explizit gefragt, ob er einen „kontrastiven Unterricht“ sinnvoll finde und wie er es finde, sich anzusehen: „Wie ist das im Norwegischen? Wie ist das im Deutschen?“[253] Es schien daraufhin so, als setzte er den kontrastiven Unterricht möglicherweise nur mit einer Übersetzung der Beispielsätze gleich, um das inhaltliche Verständnis stützen zu können.

> „Uch, klar. Also es gibt so verschiedene Levels in der Gruppe und in anderen Gruppen, glaub ich auch, und dass die Übersetzungen … ja, das ist super. […] Und besonders mit den Verben. *Kunne ha hjulpet* [*hätte helfen können*]. Ja.“
> (*Egon*, gemischte Gruppe)

Gerade bei solchen komplexen Verbalformen empfanden es die Studenten besonders schwierig, zu verstehen, was überhaupt inhaltlich gemeint war. Dass *Egon* ein solches Beispiel anbrachte, legt die Vermutung nahe, es ginge ihm bei einem Vergleich dieser Formen in erster Linie um die Übersetzung, wobei dies im Nachhinein nicht eindeutig geklärt werden kann.

Eine in erster Linie auf einer Übersetzung basierende Definition eines kontrastiven Unterrichts schien auch *Roger* zu verwenden. Auf die Frage, ob er es als hilfreich empfunden habe, Deutsch und Norwegisch zu vergleichen, antwortete er:

> „Hilfreich. Ja. Das ist ein gute Methode. So, so, … ja diese Begriffe zu nutzen und äh, äh … verschiedene Kasus zu identifizieren, finde ich gar nicht hilfreich. Aber zu reden und zu schreiben und so weiter, das hilft mir.“
> (*Roger*, gemischte Gruppe)

Auch diese Aussage kann nicht eindeutig dahingehend ausgelegt werden, als verstünde *Roger* mit dieser Methode lediglich das Übersetzen. Allerdings brachte er mehrfach im Gespräch zum Ausdruck, er finde „Grammatik eigentlich ganz schlecht“, was auch das Zitat aus seinem Interview unterstreicht. Es kann daher auch bei ihm vermutet werden, er beziehe sich bei einem kontrastiven Unterricht in erster Linie auf den inhaltlichen Aspekt, um sich schriftlich und mündlich verständigen zu können, und nicht den grammatischen Aspekt und den Strukturvergleich.

---

253 Dies entspricht dem genauen Wortlaut des Interviews. Da die Interviews semistrukturiert und individuell konzipiert wurden, war die Frage zur Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht nicht bei allen Teilnehmern exakt gleich. Auf diese Tatsache sowie die individuelle Vorstellung über die Bedeutung des Begriffs ‚kontrastiver Unterricht‘ wird unter 8.3.1 zurückgekommen.

Neutrale Einstellung (5): *Anders 45/44, Agnes 44/38, Ingrid 40/48, Tine 44/45, Randi 45/44*

Fünf Teilnehmer hatten eine neutrale Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht. *Anders* betonte, er habe ein allgemeines Interesse an Linguistik, sehe jedoch keine große Hilfe für den Deutschlernprozess, sich das Norwegische näher anzusehen, auch wenn ihm die Gegenüberstellung im Unterricht gefallen habe. Dies spiegelt im Grunde die Einstellung wider, die er bereits zum Gelisa-Modell äußerte (vgl. 7.4.1) und es entsteht aus dem gesamten Interview der Eindruck, dass auch er die Fragen nach einem kontrastiven Unterricht und dem Vergleich des Sprachenpaares Deutsch-Norwegisch immer wieder direkt mit dem Modell in Verbindung brachte.

> „Wenn man Grammatik studiert, so ist es ja klar ein großer Vorteil. Aber wenn man, also Deutsch lernen möchte, so mehrere haben sich auch die Frage gestellt, also: ‚Warum machen wir es jetzt in Norwegisch?' "
> (*Anders*, Gelisa-Gruppe)

Dass von den Studenten trotz direkter Fragen nach entweder dem Modell oder einer kontrastiven Annäherung an den Deutschunterricht zwischen beidem keine klare Grenze gezogen wurde, zeigte sich auch bei *Ingrid* und *Tine*. *Ingrid* (Gelisa-II-Gruppe) erachtete das Gelisa-Modell und somit auch die Kontraste des Sprachenpaares Deutsch-Norwegisch für eine Introduktion allein als ausreichend (vgl. 7.4.1). *Tine* antwortete auf die Frage, ob sie es hilfreich fand, das Deutsche und Norwegische zu vergleichen, mit „Ja und nein", aber es sei „schon cool", Unterschiede und Ähnlichkeiten zu sehen (*Tine*, Gelisa-Gruppe).

Randi hingegen schien eine klare Grenze zwischen der Arbeit mit dem Modell und dem kontrastiven Unterrichtskonzept zu ziehen, was sich daran zeigt, dass sie zwar das Modell ablehnte, denn sie „denke eigentlich nicht so" (vgl. 7.4.1), aber nicht automatisch auch einen Sprachvergleich.

> „Für manche Leute ist es bestimmt ganz gut, aber ich weiß nicht, ob, also es ist mir nicht unnützlich, aber ich, ich würde auch nicht sagen, dass es vielleicht für mich so sehr nützlich war."
> (*Randi*, Vbf-Gruppe)

Im Anschluss an diese Aussage wurde *Randi* gefragt, ob sie für die aktive Sprachproduktion weniger auf einen Sprachvergleich zurückgreife, sondern vorzugsweise auf ihr Sprachgefühl höre, da dieses meistens richtig sei. *Randi* bejahte dies nachdrücklich.

Bei *Agnes* stellte sich die Frage, ob sie zwischen Modell und kontrastivem Unterricht trennen würde, überhaupt nicht, da sie als Teilnehmerin der

K-Gruppe mit einem Sprachvergleich ohne Modell arbeitete. Gegenüber dieser Unterrichtsform schien sie sich jedoch nicht klar positionieren zu können. Sie sei es „nicht gewohnt" gewesen, auch norwegische Beispiele zu betrachten, und es wirkte, als brauchte sie ein wenig mehr Zeit, um sich eine klare Meinung dazu zu bilden.

> „Ich glaube, ich bin mehr verwirrt geworden, aber … aber ich glaube auch, dass es eine gute Idee ist. Also, Deutsch und Norwegisch zu vergleichen, weil … ähm … Aber ich bin, ich habe vielleicht seit 10 Jahren nicht mehr so viel mit deut…, norwegische Syntax und Grammatik gearbeitet."
> (*Agnes*, K-Gruppe)

<u>Negative Einstellung (bei gleichzeitig positiver Einstellung gegenüber dem Modell) (2)</u>: *Jesper 34/36, Rajesh 24/24*

Jesper und *Rajesh* gefiel zwar die strukturelle Darstellung der deutschen Satzstruktur mithilfe des jeweiligen Modells (vgl. 7.4.1), nicht jedoch die kontrastive Ausrichtung. Das ist insofern bemerkenswert, da anzunehmen ist, eine positive Grundeinstellung gegenüber einer kontrastiven Darstellung sei ausschlaggebend für die Einstellung gegenüber dem Modell. Wo die allermeisten Studenten, die eine positive Einstellung gegenüber dem Modell hatten, eben gerade auch eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht zum Ausdruck brachten, können *Jesper* und *Rajesh* hier als Gegenbeispiele zeigen, dass diese Einstellungen durchaus auch getrennt werden können. *Jesper* sagte, er habe „persönlich keine Anwendung für genau diese Vorgehensweise". Dies begründete er damit, dass er selbst zu wenig über seine Muttersprache Schwedisch wie auch über das Norwegische wisse.

> „Äääh, für mich spielt das eigentlich keine Rolle, denn ich kann ja kaum die schwedische Grammatik. Daher weiß ich nicht, wie ich denke, wenn ich rede. Ich rede halt einfach und dann wird es eben so wie es wird."
> (*Jesper*, Vbf-Gruppe, aus dem Schwedischen übersetzt)

Es muss an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass *Jesper* das Norwegische und Schwedische absolut gleichstellte. Er bejahte, dass eine Gegenüberstellung mit dem Schwedischen gleichermaßen funktioniert hätte und ebenso irrelevant für ihn gewesen wäre.

Rajeshs Aussagen ähneln denen von *Jesper* in vielerlei Hinsicht. Zwar behauptete er nicht, vom Norwegischen keine Ahnung zu haben, aber er stimmte insofern mit *Jesper* überein, dass er betonte, nicht über das Norwegische nachzudenken.

> „Norwegisch ist ein bisschen mehr naturell, ja? Ich hatte nur, äh … Ich war geboren in Norwegen, ich hatte viele norwegische Freunde […] So, alles, alles für mich norwegisch kommst natürlich für mich, aber Deutsch muss ich ein bisschen mehr lernen."
> (*Rajesh*, Gelisa-Gruppe)

Die Frage, ob ihm die Systematik des Modells gefallen habe, es ihm aber gereicht hätte, es nur für das Deutsche zu verwenden, bejahte er ausdrücklich.

Ähnlich wie *Jesper*, der das Schwedische mit dem Norwegischen gleichsetzte, betonte *Rajesh* mehrfach, das Norwegische sei eine Muttersprache für ihn. Es entstand der Eindruck, die beiden hätten es weniger als eine stützende Hilfe empfunden, die deutsche Satzstruktur mit der norwegischen zu vergleichen, sondern eher, als ob das Norwegische eine weitere Zielsprache des kontrastiven Unterrichts gewesen sei, die sie ja nicht erlernen wollten bzw. zu erlernen brauchten.

Auffällig ist an dieser Stelle, dass *Jesper* und *Rajesh* mit Schwedisch und Tamil neben dem Norwegischen eine andere bzw. weitere Muttersprache mitbrachten. Aber auch *Robert* und *Maria* verfügten mit einem luxemburgischen bzw. deutschen Elternteil über einen komplexeren sprachlichen Hintergrund als die anderen Studenten. Sie hingegen teilten diese Meinung nicht und waren einer kontrastiven Ausrichtung gegenüber positiv eingestellt.

Negative Einstellung (bei gleichzeitig negativer Einstellung gegenüber dem Modell) (1): *Viktoria 24/29*

Eine weitere Studentin, die eine negative Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht zum Ausdruck brachte, ist *Viktoria*. Sie sprach sich sogar ausdrücklich gegen diese Unterrichtsform aus.

> „Ich finde, das war sehr, ein bisschen schwierig mit dem Norwegischen zu vergleichen, denn wenn ich eine Sprache lerne, nehme ich nicht, lerne ich nicht durch das Norwegische sozusagen. Denn dann fängt man an und soll allmählich und soll das im Kopf zuerst auf Norwegisch machen und dann auf einer anderen Sprache. Ich bin mehr so, ich lerne die Sprache nur für sich selbst."
> (*Viktoria*, Gelisa-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Mehr noch als dass *Viktoria* eine Gegenüberstellung des Deutschen und des Norwegischen für sich als nicht passend erachtete, befürchtete sie, es könne durch diese Herangehensweise unnötigerweise zu negativem Transfer kommen. Auf die Frage, ob sie glaube, sie könne durch ein Übertragen aus dem Norwegischen im Deutschen Fehler produzieren, wenn sie zuerst an das Norwegische denke, antwortete *Viktoria*:

> „Ja. Ja, eigentlich, ja. Denn dann beginne ich die norwegische Satzstrukturen zu nehmen, in der norwegischen Satzstruktur zu denken, und dann soll ich das sozusagen ins Deutsche umwandeln, und dann entstehen da eigentlich oft viele Fehler. Das sehe

> ich auch sehr gut im Englischen, wenn, wenn ich mir Andere ansehe, wenn die das zuerst auf Norwegisch schreiben und das dann auf Englisch, wird das eine sehr norwegische Satzstruktur. So das ist dann irgendwie nicht ganz natürlich. Für mich ist es am besten, das so zu lernen, wie es ist."
> (*Viktoria*, Gelisa-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Weiter fügte sie hinzu:

> „Das, was für eine deutsche Person in ihrer Satzstruktur natürlich ist, die deutsche Satzstruktur oder Ausdrücke und so, sind ja doch grundverschieden vom Norwegischen. So dann möchte ich nicht norwegische oder englische Normen auf das Deutsche übertragen."
> (*Viktoria*, Gelisa-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Negative Einstellung (K-Gruppe) (1): *Vera 35/35*

Vera war der Meinung, dass eine kontrastive Gegenüberstellung zu viel Zeit in Anspruch nehme, wobei sie sich klar auf den Unterricht bezog. Auf die Frage, ob sie es als hilfreich erachtete, das Deutsche und Norwegische zu vergleichen, antwortete sie:

> „Nein. Ich glaube, es wäre besser gewesen, wenn du die Zeit für andere Aufgaben, die Aufgaben hier verwendet hättest. Ähm, ja. Das glaube ich."
> (*Vera*, K-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Damit bezog sich *Vera* konkret auf die Aufgaben des Vor- und Folgetests und zeigte deutlich, dass sie keine Verbindung von der Gegenüberstellung der deutschen und norwegischen Satzstruktur aus dem Unterricht zu den Testaufgaben sehen konnte. Auch ihr Testergebnis zeigt keinen Unterschied von Vor- zu Folgetest (*35/35*). Sie merkte zudem an, dass sie sich an nicht besonders viel erinnere, außer „dass wir *som* im Deutschen nicht wie im Norwegischen gebrauchen sollen", aber das habe sie bereits auf dem Gymnasium gelernt. Auf die Frage, ob sie unzufrieden mit dem Unterricht gewesen sei und ob etwas anders hätte gemacht werden können, antworte sie jedoch [lachend]:

> „Nein. Das glaube ich eigentlich nicht. Ich bin nun eigentlich nicht so der Fan von Grammatik. Aber ich weiß, dass das wichtig ist."
> (*Vera*, K-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Zwischenfazit

Die Interviewanalyse hat gezeigt, dass die Mehrheit der Studenten (18 von 28) eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht hatte. Hierbei basierte das Verständnis der Studenten von dieser Lehrmethode in erster Linie auf einem Vergleich des Deutschen und Norwegischen auf Ebene der Satzstruktur. Dies zeigte sich vor allem daran, dass die Teilnehmer ihre

Einstellung in eine direkte Verbindung mit der Arbeit mit dem Feldermodell brachten. Zudem schienen die Studenten, die eine (eher) negative Einstellung gegenüber dem Modell aufgebaut hatten und dennoch den Sprachvergleich für den Unterricht als positiv empfanden, diesen vorzugsweise nur auf den inhaltlichen Aspekt der Beispielsätze zu übertragen. Somit kann der Eindruck entstehen, die Studenten legten es offenbar unterschiedlich aus, was unter einem kontrastiven Unterricht verstanden werden kann. Dieser zentrale Punkt wird daher in der Diskussion unter 8.3.1 noch einmal aufgegriffen und genauer thematisiert. Auch wenn, wie eingangs erläutert, erklärt wurde, dass und warum kontrastiv gearbeitet werden würde, schien diese Erläuterung für einige Teilnehmer vermutlich dennoch zu kurz gegriffen zu haben (vgl. 7.2). Hierbei können aber auch Verständnisprobleme bedingt durch die Fremdsprache Deutsch nicht ausgeschlossen werden.

Wenn die Analyse der Einstellung gegenüber dem Modell (vgl. 7.4.1) und einem kontrastiven Unterricht aus diesem Abschnitt gemeinsam betrachtet werden, kann festgehalten werden, dass nicht alle Teilnehmer, die eine positive Einstellung gegenüber dem Modell äußerten, auch automatisch eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht hatten (vgl. *Jesper* und *Rajesh*). Weiter gibt es auch Teilnehmer, die eine eher negative Einstellung gegenüber dem Modell und trotzdem eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht aussprachen (vgl. *Egon* und *Roger*). Beim Großteil der Teilnehmer entstand jedoch der Eindruck, es sei keine klare Grenze zwischen einem kontrastiven Unterricht und dem Modell gezogen worden, was aufgrund der Ausrichtung des Modells naheliegt und hier nicht als problematisch angesehen werden sollte. Schließlich hat sich erst durch die Interviewanalyse herauskristallisiert, dass die Auslegung einer kontrastiven Herangehensweise an den Unterricht zu einem entscheidenden Thema werden würde. Hätte das Gespräch von vornherein mit einer einleitenden Definition begonnen, hätte sich die Interviewsituation maßgeblich verändert und dieser Punkte nicht ans Licht kommen können.

Wird weiter versucht, die Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht mit einem bestimmten Modell in Verbindung zu bringen, kann keine Auffälligkeit festgestellt werden. Von den 18 Studenten, die eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht zum Ausdruck brachten, gehörten drei der K-Gruppe, drei der Gelisa-Gruppe, einer der Gelisa-II-Gruppe und drei der Vbf-Gruppe an. Auffällig ist allerdings, dass die gesamte gemischte Gruppe unter diese positive Einstellung fällt. Diese Tatsache wird daher auch im Abschnitt zum Gruppenvergleich noch einmal aufgegriffen und legt nahe, warum unter 7.5 vor allem auch auf die Gruppendynamik näher eingegangen

werden muss. In diesem Zusammenhang müssen dann auch weitere Überlegungen darüber angestellt werden, warum in der K-Gruppe mit der Hälfte ihrer Teilnehmer – auch wenn natürlich berücksichtigt werden muss, dass es sich hierbei um kleine Gruppen handelt – ‚nur' drei Teilnehmer einer kontrastiven Herangehensweise an den DaF-Unterricht gegenüber positiv eingestellt waren. Auch wenn hier noch keine grundlegenden Unterschiede zwischen den beiden Modellen deutlich geworden sind, muss unter 7.5 ebenfalls weiter untersucht werden, wie sich die Arbeit mit dem jeweiligen Modell im Unterricht unterschieden hat bzw. welche Präferenzen in erster Linie die gemischte Gruppe entwickeln konnte.

7.4.3 Rückschlüsse aus der Interviewanalyse

Wie schon zuvor bei der Testauswertung wird auch dieser Erhebungsschritt unter Rückbesinnung auf die in Kapitel 5.2 formulierten Forschungsfragen abgeschlossen. Die entsprechenden Fragen an das qualitative Interview haben folglich nicht nur das Design, sondern auch die Annäherung an die Analyse der Daten geprägt. In den vorherigen Abschnitten wurden daher die Einstellungen der Studenten gegenüber dem Feldermodell (dem Gelisa- und Vbf-Modell gemeinsam als übergeordnetes Konzept) und einem kontrastiven Unterricht erörtert. Diese Ergebnisse können nun genutzt werden, um die Forschungsfragen näher zu beleuchten. Hierbei muss betont werden, dass die Rückschlüsse, die hier gezogen werden, für die 28 Studenten (davon 22 Feldermodell-Studenten) gelten, mit denen in diesem Projekt gearbeitet wurde, was bedeutet, dass hier keine allgemeingültigen Konklusionen für alle (norwegischen) DaF-Lerner gezogen werden können. Dennoch lassen die Erfahrungen der Teilnehmer aus diesem Projekt Ergebnisse und Tendenzen erkennen, die als Grundlage für weitere Unterrichts- und Forschungsprojekte genutzt werden können.

Als Erstes lag es im Fokus der Interviews, zu ergründen, wie die Lerner das Arbeiten mit den Feldermodellen im Unterricht erlebt haben. Durch die Gliederung in positive, negative und neutrale Einstellungen dem Modell gegenüber konnte dargelegt werden, dass über die Hälfte der Teilnehmer eine positive und nur knapp ein Viertel eine negative Einstellung gegenüber dem Modell vertraten. Hierbei wurden verschiedene Gründe für eine negative Einstellung genannt. Der Kontrast zum Norwegischen wurde zum einen als schwierig und/oder nicht notwendig und zum anderen als zu theoretisch für einen Deutschlerner aufgefasst. Im Zuge dessen glaubten einige Studenten, ihr fremdsprachliches Niveau im Deutschen sei zu niedrig gewesen und/oder dass sie nicht alles verstanden hätten. Verständnisprobleme hatten nach eigenen Aussagen auch

einige der Studenten mit einer neutralen Einstellung. Nichtsdestotrotz wurde aber der Einblick in die Satzstrukturen von ihnen als sinnvoll für das Verständnis aufgefasst, dabei jedoch gleichzeitig ein praktischer Nutzen für den eigenen Deutschlernprozess angezweifelt.

Der Großteil hingegen hatte positive Erfahrungen aus dem Unterricht mit dem Feldermodell mitgenommen. Die Studenten führten als Gründe auf, sie hätten das Modell als hilfreich empfunden, um die strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Deutschen und Norwegischen besser zu verstehen und visualisieren zu können. Es wurde dabei weiter von einigen positiv hervorgehoben, neben dem Deutschen auch etwas über das Norwegische gelernt zu haben. Außerdem sagten etwa ¾ der Studenten mit einer positiven Einstellung, sie hätten auch einen praktischen Nutzen von der Arbeit mit dem Modell erfahren können.

Die Forschungsfrage, ob die Studenten das Feldermodell als ein hilfreiches Beschreibungswerkzeug für die Muster der deutschen Verbalstellung erachten, kann für alle Studenten mit einer positiven und neutralen Einstellung gegenüber dem Modell mit Ja beantwortet werden. Selbst Studenten mit einer negativen Einstellung teilten mitunter diese Meinung und es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine negative Einstellung gegenüber dem Modell in erster Linie auf individuelle Präferenzen zurückzuführen ist. Dazu zählen die Abneigung gegenüber dem Grammatikunterricht im Allgemeinen und der Wunsch, lieber intuitiv zu lernen, die Überzeugung, dass Sprachen nicht verglichen werden können, oder die Vorstellung, nicht in solchen Strukturen (Feldern) zu denken.

In Bezug auf die Anwendbarkeit des Modells für die eigene Sprachproduktion gab der Großteil der Studenten mit einer positiven Einstellung gegenüber dem Modell an, auch an einem praktischen Nutzen der Felderanalyse profitiert zu haben, was jedoch gerechnet auf alle Felderstudenten nur etwas weniger als die Hälfte sind. Die Teilnehmer gaben an, das Modell als eine Art Kontrollinstrument für die schriftliche Sprachproduktion zu verwenden oder während des Folgetests über eine Feldereinteilung reflektiert zu haben. Hierbei liegt die Vermutung nahe, dass die Anwendung durch die intensive Arbeit mit einer Feldereinteilung im Unterricht begünstigt wurde, weshalb an dieser Stelle keine Prognosen über einen langfristigen Effekt dieser Arbeit vorgenommen werden können.

Einige Studenten, die angaben, in ihrer praktischen Sprachproduktion nicht auf das Modell zurückzugreifen, wirkten zum Teil überrascht über die Frage, ob sie während des Folgetests an das Modell gedachte hätten. Sie seien gar nicht auf die Idee gekommen. Andere Studenten waren jedoch auch der Meinung,

eine längere Arbeit mit dem Modell könnte dazu führen, dass sie es eventuell benützen würden und/oder gerne versuchen wollten, es zu benutzen.

Wenn letztendlich der Strukturvergleich als Stütze zum Verständnis der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung einer Anwendbarkeit des Modells für die praktische Sprachproduktion gegenübergestellt werden, muss der Strukturvergleich als Beschreibungswerkzeug eindeutig als eingängiger und damit hilfreicher angesehen werden. Weiter muss angenommen werden, dass im Besonderen der Versuch der Studenten, sich an einer Feldereinteilung zu orientieren und/oder die Testaufgaben und andere schriftliche Aufgaben mithilfe dieser Einteilung nachträglich zu kontrollieren, zu einer positiven Einstellung beigetragen hat, da nur Studenten mit einer positiven Einstellung angaben, das Modell in der schriftlichen Sprachproduktion ausprobiert zu haben. Dies bedeutet aber nicht, dass die Studenten mit einer negativen Einstellung überhaupt keine Erfahrungen mit einer Anwendbarkeit gemacht hätten, denn schließlich wurden die Schablonen im Unterricht und im Zuge der Übungsaufgaben von allen verwendet bzw. dazu genutzt, die Informationen der PowerPoint-Präsentationen zu übertragen. Abgesehen davon empfanden diese Studenten das Modell für sich jedoch als weniger nützlich.

Neben dem Ziel, zu ergründen, wie die Studenten die Arbeit mit dem Modell erlebt haben, wurde die Frage formuliert, welche Einstellung die Teilnehmer im Speziellen gegenüber der damit verbundenen kontrastiven Annäherung an den Fremdsprachenunterricht haben. Hierbei liegt die Vermutung nahe, dass eine positive Einstellung gegenüber dem Modell auch mit einer positiven Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht zusammenhängt, was zwar bei einem Großteil der Teilnehmer der Fall war, jedoch auch nicht zwangsläufig auf jeden übertragen werden kann.

Insgesamt 18 der 28 Teilnehmer, davon drei aus der K-Gruppe (die also ohne Modell arbeiteten), vertraten eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Fremdsprachenunterricht. Hierbei nannten die Studenten als Gründe, den Vergleich mit dem Norwegischen als hilfreich zu empfinden, um Unterschiede zu verdeutlichen und um das Verständnis zu stärken. Im Zuge dessen wurde mehrfach die Annahme formuliert, dass Fehler durch die eigene Muttersprache entstünden und ein kontrastiver Unterricht daher sinnvoll sei. Zwei Teilnehmer erachteten einen kontrastiven Unterricht als sinnvoll, aber nicht das Modell. Umgekehrt sahen zwei Teilnehmer keinen Nutzen in einer kontrastiven Annäherung, aber dennoch im Modell.

Unabhängig von der Einstellung gegenüber dem Modell vertraten insgesamt nur vier Teilnehmer die Meinung, nicht von einem kontrastiven Unterricht zu

profitieren. Sie begründeten dies zum Teil damit, nur intuitive Kenntnisse über ihre Muttersprache zu haben und daher auch keine direkten Vergleiche ihrer L1 zur Zielsprache Deutsch ziehen zu können. Es wurde der Wunsch geäußert, die Zielsprache intuitiv zu lernen, und jeweils einmal wurde die Meinung vertreten, Sprachen seien zu verschieden, als dass sie verglichen werden könnten, und dass eine kontrastive Annäherung Transferfehler provozieren würde.

Die letzte Forschungsfrage, die mithilfe des qualitativen Interviews ergründet werden sollte, bezieht sich auf die Unterschiede zwischen dem Gelisa- und dem Vbf-Modell und somit auf die gemischte Gruppe, die Erfahrungen mit beiden Modellen sammeln konnte. Im Fokus des Interesses steht die Frage, welches Modell diese Gruppe bevorzugt und warum. Die Frage kann jedoch hier, wie einleitend bereits festgestellt, noch nicht beantwortet werden. Sie wird aber erneut aufgegriffen, wenn im Folgenden ein Gruppen- und Modellvergleich thematisiert wird. Der Gruppenvergleich kann weiter dazu genutzt werden, die ersten Ergebnisse aus den Interviews noch differenzierter zu betrachten und zusätzlich in Verbindung zu den Testresultaten zu bringen, um letztendlich zu sehen, ob ein Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und der Einstellung der Lerner gegenüber dem jeweiligen Feldermodell besteht.

7.5 Gruppen und Modelle im Vergleich

Nachdem in den vorherigen Abschnitten die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber dem Modell als ein übergeordnetes Grundkonzept und in diesem Zusammenhang auch gegenüber einer kontrastiven Annäherung an den Unterricht näher betrachtet worden sind, richtet sich der Blick nun auf die verschiedenen Gruppen sowie auf die Unterschiede zwischen den beiden kontrastiven Modellen. Wo zuvor die Unterteilung durch die Einstellungen der Studenten begründet war, bilden an dieser Stelle die Gruppen der einzelnen Erhebungsblöcke die Grundlage für die Einteilung. Das Interesse hier gilt den Erfahrungen der Studenten im Zusammenhang mit möglichen Unterschieden in Bezug auf das Gelisa- oder das Vbf-Modell, wobei vor allem auch die gemischte Gruppe von besonderem Interesse ist, da sie bekanntlich beide Modelle präsentiert bekam. Wie unter 7.2 dargelegt, hatten die jeweiligen Erhebungskontexte sowie die Gruppendynamik großen Einfluss auf die Arbeit mit dem jeweiligen Modell. Deswegen muss besonders bei der Gelisa-Gruppe II abgewogen werden, ob sie durch die Verwendung des Gelisa-Modells zusammen mit der Gelisa-Gruppe I oder doch aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum zweiten Erhebungsblock zusammen mit der Vbf-Gruppe betrachtet werden sollte. Beide Varianten erscheinen nicht optimal, sodass die Gelisa-Gruppe II mit ihren

lediglich zwei Teilnehmern an jeweils passender Stelle einbezogen, jedoch in erster Linie aufgrund der Modellzugehörigkeit in die erste Gruppe eingeordnet wird. Für die weitere Unterteilung in diesem Abschnitt gliedern sich die Gruppen somit in Gelisa-, Vbf- und gemischte Gruppe, wobei abschließend auch auf die K-Gruppe zurückgekommen wird.

Die Darstellung aller Gruppen beginnt mit einer Kurzübersicht aus Eckdaten bzw. bereits gewonnenen Ergebnissen aus der Testauswertung (vgl. 7.3) und der Interviewanalyse (vgl. 7.4). Ergänzend werden weitere Aussagen aus den Interviews herangezogen, die sich auf das Gelisa- oder Vbf-Modell im Speziellen sowie deren Vergleich beziehen. An dieser Stelle finden die beiden Erhebungswerkzeuge zusammen, um eine differenziertere Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage nach dem Potenzial kontrastiver Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht ermöglichen zu können, und münden unter 7.5.5 in Rückschlüssen aus diesem Gruppenvergleich. Dort werden dann auch die letzten beiden Forschungsfragen, die unter 7.4 wieder aufgegriffen wurden, näher beleuchtet. Es geht zum einen darum, herauszufinden, welches Modell die Teilnehmer der gemischten Gruppe bevorzugen bzw. welche Begründungen sie ihrer Präferenz zugrunde legen. Hierbei werden weiter auch Resultate eines potenziellen Modellvergleichs aus den anderen Gruppen hinzugezogen. Zum anderen wird sich auf Grundlage des Gruppen- bzw. Modellvergleichs der Frage gewidmet, ob es einen Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und Einstellungen der Lerner gegenüber dem jeweiligen Feldermodell gibt.

7.5.1 Gelisa-Gruppe (Gelisa-Gruppe II)

Die folgenden Tabellen 7.6–7.9 fassen die bereits gewonnenen Ergebnisse aus der Test- und Interviewauswertung in Bezug auf das jeweilige Modell bzw. die Gruppen zusammen. Als Übersicht sind die Tabellen so weit selbsterklärend, dass es an dieser Stelle nur weniger Anmerkungen bedarf. Es ist zu beachten, dass sich die nummerischen Angaben, wenn nicht anders vermerkt, entweder auf die Teilnehmerzahlen oder auf die Punkteprogression von Vor- zu Folgetest beziehen. Das Sternchen hinter dem Namen eines Teilnehmers in der Spalte zur positiven Einstellung gegenüber dem Modell markiert die Teilnehmer, die nach eigenen Angaben das Modell auch praktisch angewendet haben. Auf Besonderheiten und weitere Überlegungen wird nachfolgend eingegangen. Für die Tabelle 7.6 sei noch hinzugefügt, dass sich die eingeklammerten Angaben zur Teilnehmerzahl und Testprogression auf die zwei Teilnehmer der Gelisa-Gruppe II beziehen, die zusätzlich farblich ihrem Erhebungsblock angepasst wurden.

Tabelle 7.6: Übersicht Gelisa-Gruppe (Gelisa-Gruppe II)

Anzahl Teilnehmer:	7 und (2) = 9					
Testprogression:	+7,84 und (+12,75) = +8,93 Prozentpunkte					
	Punkteverlust: 1		keine Veränderung: 1		Punktezuwachs: 7	
	Anders	-1	Rajesh	0	Arvid	+11
					Ingrid	+8
					Mikkel	+6
					Tommy	+6
					Tom	+5
					Viktoria	+5
					Tine	+1
Auffälligkeiten Test:	Gelisa-Gruppe II zeigt größte Punkteprogression					
Einstellung Modell: *= Modell angewendet	negativ: 2		neutral: 3		positiv: 4	
	Tine		Arvid		Anders	
	Viktoria		Ingrid		Mikkel	
			Tommy		Rajesh	
					Tom*	
Einstellung kontrastiver Unterricht:	negativ: 2		neutral: 3		positiv: 4	
	Rajesh		Anders		Arvid	
	Viktoria		Ingrid		Mikkel	
			Tine		Tommy	
					Tom	

Aus der Test- und Interviewauswertung sind bereits Auffälligkeiten hervorgegangen, die zusammengenommen und wie in der Übersicht dargestellt zu wertvollen Erkenntnissen über die durchgeführte Arbeit mit dem Gelisa-Modell und die hier beschriebenen neun norwegischen DaF-Lernen führen. Was hierbei als größte Auffälligkeit als Erstes hervorgehoben werden muss, ist die positive Progression bezogen auf die Testergebnisse. Lediglich *Anders* hatte sich minimal verschlechtert, wobei 1 Punkt keine große Veränderung darstellt und er bereits im Vortest mit 45 Punkten das höchste Ergebnis hatte. *Rajesh* zeigte keine Veränderung von Vor- zu Folgetest.[254] Alle anderen Teilnehmer dieser Gruppe konnten sich verbessern, was darauf hindeutet, dass der

254 Hierbei ist anzumerken, dass *Rajesh* nach eigenen Angaben den Folgetest aufgrund persönlicher Termine nur unter Zeitdruck durchführte und daher nicht vollständig abschließen konnte. Als Einziger in der Gelisa-Gruppe zeigte er keine Verbesserung in der Relativsatzaufgabe (Aufgabe 5) (vgl. Tabelle 3), da er sie überhaupt nicht bearbeitet hatte.

Unterricht mit dem Gelisa-Modell zu einem Lernerfolg in Bezug auf die im Unterricht behandelten Themen geführt hat.

Auffällig ist weiter, dass die Gelisa-Gruppe II von allen Gruppen die größte Progression vorzuweisen hat. Unter Berücksichtigung der geringen Gruppengröße ist allerdings auch das relativ gute Einzelergebnis von *Ingrid* (+8 Punkte) ausschlaggebend für diesen Wert. Die Überlegung, dass sich die Gelisa-Studenten, die eine positive Einstellung gegenüber dem Modell und/oder einem kontrastiven Unterricht hatten, auch eine größere Progression zeigten, scheint hierbei nicht bestimmend gewesen zu sein, da sich ebenso zeigt, dass *Viktoria* mit einer negativen Einstellung beidem gegenüber den gleichen Punktezuwachs erreichte wie *Tom* (+5 Punkte), der hingegen eine durchweg positive Einstellung darlegte. Außerdem hatte *Arvid* mit einer eher neutralen Einstellung gegenüber dem Gelisa-Modell mit einem Punktezuwachs von +11 die höchste Progression. Es muss aber an dieser Stelle noch einmal daran erinnert werden, dass er (sowie auch *Tine*) einer anderen Heimatuniversität angehörte als der Rest der Gruppe 1 und dass er seine Deutschkenntnisse ausschließlich aus dem Schulunterricht mitbrachte. Vergleichbar mit vielen Studenten der gemischten Gruppe verbesserte er sich bei den Relativsätzen (Aufgabe 5, vgl. Tabelle 3) deutlich (Vortest: 0, Folgetest: 8), eben auch weil er ein so großes Steigerungspotenzial mitbrachte.

Tom war der Einzige der ‚reinen' Gelisa-Studenten – in der gemischten Gruppe zeigt sich ein anderes Bild –, der angab, das Gelisa-Modell auch angewendet zu haben. „Hauptsächlich, weil ich das Gefühl habe, wenn ich das kann, dann ist es viel einfacher, Deutsch zu schreiben." (*Tom*, Gelisa-Gruppe II, aus dem Norwegischen übersetzt). Diese Meinung wurde in der ersten Gelisa-Gruppe nicht vertreten.

> „[D]ie verschiedene Regeln, glaube ich, nützt man, nützt man dann eher. Also, diese V1, V2, Vletzt … oder diese, wie du unterrichtet hast Ort Zeit, Zeit Ort. Ähm, das glaube ich eher, dann…. in den Kopf springt."
> (*Anders*, Gelisa-Gruppe)

Wie in der Beschreibung des ersten Erhebungsblocks erwähnt (vgl. 7.2), hatten die Teilnehmer, abgesehen von *Arvid* und *Tine*, die einer anderen Heimatuniversität angehörten, bereits Kenntnisse über das uniforme Grundmodell, sodass die Einteilung des Norwegischen (nicht des Deutschen) in das Modell eine größere Hürde darzustellen schien.

> „Wir haben ja so ein Modell, was so ähnlich ist, das wir auch in den Deutschstunden in Norwegen benutzen. So, das sollte, das geht, glaube ich eigentlich ganz gut. […] war ein wenig schwierig für mich, als wir anfangen sollten, auch das Norwegische einzubeziehen, denn ich hab' doch keine Ahnung [lacht]. Ich rede nur Norwegisch. Ich hab' keine Ahnung von Grammatik eigentlich [lacht]."
> (*Viktoria*, Gelisa-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Eine gewisse Zurückhaltung in dieser Gruppe schien sich auch daraus zu entwickeln, dass die Teilnehmer, wie bereits unter 7.2 angedeutet, stark auf den Unterricht, das Pensum und die Prüfungen an ihrer Heimatuniversität fokussiert waren. Hierzu sei nochmals *Anders* zitiert, der, wie der Gruppenkontext zeigte, gewissermaßen als Sprachrohr für die gesamte Gruppe auftrat.

> „Und besonders, also dann kommt man hier … und so, das ist nicht meine Meinung, aber ich glaube es ist die Meinung mehrerer von den Anderen … Das ist, man kommt hier und man lernt dann diese Gelisa-Modell und man lernt genauer, als wir gelernt haben und man weiß dann, das hier werde ich nie wieder, nie wieder nützen, also nie wieder nützen im, im Germanistikunterricht in [Heimatort] auf jeden Falls."
> (*Anders*, Gelisa-Gruppe)

Die Gelisa-Gruppen hatten keine Kenntnis über das Vbf-Modell sowie die Vbf-Gruppe keine über das Gelisa-Modell, sodass sie nicht wie die gemischte Gruppe direkte Vergleiche hätte ziehen können. Daher entstand die Idee, den Teilnehmern im Interview den Grundgedanken des jeweils anderen Modells kurz zu erklären und die Frage zu stellen, ob sie sich eine Arbeit mit dieser anderen Annäherung auch oder vielleicht besser hätten vorstellen können. Diese Idee entstand jedoch erst durch die Arbeit mit beiden Modellen, d. h. während des zweiten Erhebungsblocks, sodass an dieser Stelle stellvertretend für die Gelisa-Studenten nur die Teilnehmer der Gelisa-Gruppe II betrachtet werden können.[255]

Tom wurde gefragt, was er davon hielte, ein Muster für das Norwegische und eines für das Deutsche – eine vereinfachte Kurzdarstellung des Vbf-Modells – gegenüberzustellen und ob es nicht vielleicht schwieriger gewesen sei, beide Sprachen mithilfe des Gelisa-Modells zu vereinen.

> „Für mich war das ein großer Vorteil. Denn hätte man zwei unterschiedliche Schemata, dann glaube ich, es wäre schwieriger geworden, vielleicht eine Übersicht zu bekommen. Aber wenn man, so wie wir das gemacht haben, das Norwegische und

255 Diese Frage kann nun nicht optimal im Gruppenvergleich gegeneinander abgewogen werden. Sie aber deswegen hier überhaupt nicht zu thematisieren, würde wertvolle Erkenntnisse unberücksichtigt lassen. Des Weiteren muss beachtet werden, dass die Frage in dieser Form natürlich rein hypothetisch ist.

> Deutsche in dasselbe Schema platziert und die Unterschiede ansieht, dann glaube ich, ist das einfacher zu lernen. Da war auf jeden Fall für mich so.“
> (*Tom*, Gelisa-Gruppe II, aus dem Norwegischen übersetzt)

Auch *Ingrid* fand eben gerade die Möglichkeit, beide Sprachen gemeinsam im Gelisa-Modell zu betrachten, sinnvoll.

> „Ja doch, das war sehr schön. Auch um sich ordentlich anzusehen, wie das eigentlich auf Norwegisch funktioniert. Man, ich habe ja gewissermaßen früher schon über den Subjektplatzhalter, äh, gelernt, aber das war auch schön, das äh, ja, in einem Modell zu bekommen … mit Klammern.“
> (*Ingrid*, Gelisa-Gruppe II, aus dem Norwegischen übersetzt)

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass es bei den Gelisa-Studenten, wenn auch überwiegend positive, durchaus unterschiedliche Einstellungen sowohl gegenüber dem Modell als auch im Hinblick auf einen kontrastiven Unterricht zu verzeichnen gab. Hier scheint eine jeweils positive bzw. negative Einstellung einem der beiden Aspekte gegenüber nicht automatisch auch eine positive bzw. negative Einstellung dem anderen Aspekt gegenüber zu bedingen. Werden zusätzlich auch noch die verschiedenen Erklärungen der Studenten für ihre Meinungen hinzugezogen, wird deutlich, wie individuell die Erfahrungen der Lerner in dieser Gruppe ausfallen. Da es sich bei dem einen Punkteverlust um lediglich -1 handelt und der Student, der keine Progression zeigte, eine Aufgabe im Folgetest wissentlich nicht bearbeitet hatte, kann nichtsdestotrotz der Schluss gezogen werden, dass die Arbeit mit dem Gelisa-Modell zu einem klaren Lernerfolg gemessen an der Testprogression und in Bezug auf die im Unterricht behandelten Themen geführt hat.

7.5.2 Vbf-Gruppe

Tabelle 7.7: Übersicht Vbf-Gruppe

<table>
<tr><td>Anzahl Teilnehmer:</td><td colspan="5">5</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Testprogression:</td><td colspan="5">+6,27 Prozentpunkte</td></tr>
<tr><td colspan="2">Punkteverlust: 1</td><td>Keine Veränderung: 0</td><td colspan="2">Punktezuwachs: 4</td></tr>
<tr><td>Randi</td><td>-1</td><td rowspan="4"></td><td>Sigurd</td><td>+8</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3"></td><td>Hilde</td><td>+5</td></tr>
<tr><td>Jesper</td><td>+2</td></tr>
<tr><td>Marianne</td><td>+2</td></tr>
<tr><td>Auffälligkeiten Test:</td><td colspan="5">-</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Einstellung Modell:
*= Modell angewendet</td><td colspan="2">negativ: 1</td><td>neutral: 0</td><td colspan="2">Positiv: 4</td></tr>
<tr><td colspan="2">Randi</td><td>-</td><td colspan="2">Sigurd*</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td colspan="2">Hilde*</td></tr>
<tr><td colspan="2">Jesper*</td></tr>
<tr><td colspan="2">Marianne*</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Einstellung kontrastiver Unterricht:</td><td colspan="2">negativ: 1</td><td>neutral: 1</td><td colspan="2">positiv: 3</td></tr>
<tr><td colspan="2">Jesper</td><td>Randi</td><td colspan="2">Sigurd</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td colspan="2">Hilde</td></tr>
<tr><td colspan="2">Marianne</td></tr>
</table>

Auch in der Vbf-Gruppe zeigt sich eine positive Progression bezogen auf die Testergebnisse. Nur *Randi* hatte sich, genau wie *Anders* aus der Gelisa-Gruppe, mit nur 1 Punkt minimal verschlechtert. Damit zeigen diese beiden Studenten nicht nur dieselbe Progression von 45 auf 44 Punkte, sondern erzielten auch die besten Vortestergebnisse insgesamt (vgl. Tabelle 7.3). *Randi* war (anders als *Anders*) in ihrer Gruppe auch die Einzige, die eine negative Einstellung gegenüber dem Modell zum Ausdruck brachte, *Jesper* der Einzige mit einer negativen Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht. Die restlichen drei waren positiv gegenüber beidem eingestellt.

Auffällig in der Vbf-Gruppe ist vor allem, dass bis auf *Randi* alle anderen angaben, das Vbf-Modell angewendet zu haben, wohingegen bei den Gelisa-Studenten nur *Tom* mitteilte, das Gelisa-Modell praktisch zu nutzen. Dies könnte darauf hindeuten, dass das Vbf-Modell für eine Anwendbarkeit zugänglicher ist als das Gelisa-Modell. Diese Überlegung wird später noch einmal aufgegriffen, da die gemischte Gruppe die Möglichkeit bietet, diesen Unterschied innerhalb einer einzelnen Gruppe näher zu beleuchten. Ferner könnte auch der mehrfach erwähnte Gruppenkontext, der einen großen Einfluss in den jeweiligen Erhebungsblöcken darstellte, verantwortlich dafür gewesen

sein. Da die gesamte Gruppe 2 (die Vbf-Studenten sowie die zwei Studenten der Gelisa-Gruppe II), nach eigenen, subjektiven Beobachtungen zu urteilen, mehr Eigeninitiative mitbrachte (Extraunterricht an der Heimatuniversität vs. Komplettpaket eines Sprachkurses, vgl. 7.2), waren sie möglicherweise offener dafür, das Modell auch praktisch ausprobieren zu wollen. Sie hatten ohne das Rahmenprogramm eines vorgefertigten Sprachkurses außerdem in ihrer Freizeit vermutlich mehr Zeit, sich die Unterrichtsinhalte noch einmal anzusehen und mit den Schablonen zu arbeiten.[256] Dies könnte dann weiter erklären, dass gerade auch *Tom* (Erhebungsblock 2) und kein anderer Student des ersten Erhebungsblocks das Modell angewendet hatte. Zuletzt schienen vor allem die Studenten der Gruppe 2 aufgrund des eher theoretisch ausgelegten Unterrichts an ihrer Heimatuniversität praktische Sprachübungen zu begrüßen.

> „Wir haben darüber [das topologische Grundmodell] etwas gelernt, aber wir haben das nicht in der Praxis benutzt."
> (*Hilde*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Allerdings hatte keiner der Studenten – und das gilt an dieser Stelle für alle Gruppen – jemals mit einem mehrsprachigen Modell gearbeitet.

> „[W]ir haben das ja schon früher gehabt, aber wir haben nur das deutsche [Modell] gehabt. […] Ich finde es sehr nützlich, es gebrauchen zu können."
> (*Tom*, Gelisa-II-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Wie bereits zur Gelisa-Gruppe erläutert, wurde den Studenten die Grundidee des jeweils anderen Modells als alternative Möglichkeit erläutert. Der Vorschlag eines Modells, das durch die Erweiterung zusätzlicher Felder auf derselben Ebene noch weitere Sprachen abbilden kann, als nur das Deutsche und Skandinavische einander gegenüberzustellen (Gelisa-Modell), konnte die Vbf-Studenten nicht überzeugen.

> „Nein, ich finde, das war sehr gut, so wie wir das gemacht haben. Ähm, ich denke, dass das schwieriger wird, ein Modell für beide Sprachen zu verwenden. Äh, weil Norwegisch und Deutsch sind so unterschiedlich in der Syntax. Ähm, so ich finde das eigentlich cool, wenn du sozusagen setzt – das Deutsche über dem Norwegischen hast und umgekehrt, um vergleichen zu können."
> (*Marianne*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

---

256 Viele Studenten des ersten und dritten Erhebungsblocks gaben an, es nicht geschafft zu haben, die Unterrichtsinhalte nachzubereiten, während im zweiten Erhebungsblock mehrere angaben, dies getan zu haben. Diese Überlegung muss jedoch mit Vorbehalt gesehen werden, da nicht alle Teilnehmer im Interview zu diesem Thema Aussagen machten.

„Sicher schlau, wenn man mit mehreren Sprachen hantiert, aber ich denke, für mich war das genug mit Norwegisch und Deutsch."
(*Sigurd*, Vbf-Modell, aus dem Norwegischen übersetzt)

„Es ist toll, wirklich den Unterschied zu erkennen […] Ich denke, es ist besser in so einem Fall, zwei verschiedene zu haben, denn dann sieht man den genauen Unterschied. Es wird deutlich."
(*Jesper*, Vbf-Gruppe, aus dem Schwedischen übersetzt)

Nachdem den Studenten in der ersten Lektion des Unterrichts dargestellt worden war, dass das uniforme Grundmodell mit seinen fünf Feldern für das Deutsche nicht auf das Norwegische übertragen werden kann (vgl. 6.2.1, Abbildung 6.1), wurde als Lösung das Vbf-Modell vorgeschlagen. Nachdem diese Lösung in der Gruppe so gut angenommen worden war, kam eine andere Variante für manche Teilnehmer überhaupt nicht infrage.

„Hä? […] Dann hat man nur ein Modell für beide Sprachen? […] Aber haben wir nicht herausgefunden, dass das nicht geht [lacht]! […] Nein, ich denke eigentlich, das ist besser so, wie wir das nun haben, mit zwei verschiedenen. Denn so bekommst du ein Verständnis dafür, wie das auf Norwegisch ist und wie das dann auf Deutsch sein muss. So jetzt finde ich, dass mir das Modell auf Norwegisch hilft, wenn ich weiß, wo etwas auf Norwegisch hingehört, so kann ich dadurch herausfinden, wo es auf Deutsch hingehört. Weil ich weiß zum Beispiel, dass im Deutschen haben wir nicht sozusagen zwei Satzfelder vor und nach dem Verb, weil das Verb nach dem Satzfeld kommt und so. So dann sehe ich das ja, dass wenn ich etwas auf Norwegisch habe, was nach dem zweiten Verb ist, so dann weiß ich, dass es auf Deutsch davor sein muss und sowas halt."
(*Hilde*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Nachdem so intensiv mit dem jeweiligen Modell gearbeitet worden war und die Teilnehmer größtenteils eine positive Einstellung entwickelt hatten sowie einen praktischen Nutzen des Modells für sich erkennen konnten, ist es nicht ungewöhnlich, dass sie an Gewohntem festhalten wollten – schließlich galt das bei den Gelisa-II-Studenten für das Gelisa-Modell und bei den Vbf-Studenten für das Vbf-Modell. Zugegebenermaßen war es wohl auch herausfordernd für die Studenten, sich ein neues Konzept vorzustellen, ohne den direkten Vergleich zu sehen.[257] Allerdings hatten die Studenten auch schon andere theoretische

257 Das gewählte Vorgehen spiegelt die Flexibilität wider, die eine qualitative Annäherung an die Forschungsfrage bietet. Im Nachhinein und auch in Anbetracht einer besseren Vergleichsmöglichkeit zur gemischten Gruppe wäre es möglicherweise sinnvoll gewesen, den Studenten die Schablone des jeweils anderen Modells im Interview zu zeigen. Allerdings war zum Zeitpunkt des zweiten Erhebungsblocks auch noch nicht abzusehen, dass der dritte Erhebungsblock aufgrund der geringen

Annäherungen betrachtet und schienen daher durch die Frage nach einem Vergleich zu einem hypothetischen Modell nicht zu überfordert zu sein.

> „Ähm, das war etwas verwirrend, weil in [anderer Kurs an der Heimatuniversität] benutzen wir, zwei andere Modelle, die sehr ähnlich sind, aber auch nicht ganz gleich. Äh, so am Anfang war das schon verwirrend, weil ich versucht habe sozusagen zwischen drei verschiedenen Modellen zu übersetzen, aber nun ziehe ich das vor, das wir in deinem Unterricht benutzt haben. Ich musste mich nur daran gewöhnen."[258]
> (*Sigurd*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt)

Da es auf der einen Seite auffällig ist, dass die Vbf-Studenten einen praktischen Nutzen des Vbf-Modells im Gegensatz zum Gelisa-Modell in der ersten Gelisa-Gruppe hervorhoben, ist es auf der anderen Seite auffällig, dass *Randi* als einzige in der Vbf-Gruppe eine Anwendung für sich überhaupt nicht in Betracht zog und sich nicht auf das Vbf-Modell einzulassen schien – besonders auch weil sie mitteilte, dass ihr gerade die Satzstellung schwerfalle.

> *R*: „Ähm, ja, wie gesagt, ähm, ich, also ich merke einfach, dass ich manchmal zum Beispiel, also bei der Wörterstellung Schwierigkeiten habe, dass ich mir zum Beispiel unsicher bin, was in der äh Reihenfolge steht und so. Das finde ich nach wie vor ein bisschen schwer. Also weil, äh ich weiß es nicht, aber ich merke einfach, dass wenn ich übersetze, dass, wenn, da werde ich einfach unsicher, welche Wörterstellung äh einfach am besten ist."
> *F*: „Uhum. Ähm, hat dir denn das Modell, das wir im Unterricht gemacht haben, bisschen geholfen, das besser zu verstehen oder war das nur schwierig?"
> *R*: „Äh, ich, ich fand das eigentlich eher schwierig, weil ich denke eigentlich nicht so."
> (*Randi*, Vbf-Gruppe)

Da *Randi* jedoch auch das beste Testergebnis ablieferte und zeigte, dass ihr die Verbalstellung keine großen Schwierigkeiten bereitete, liegt die Vermutung nahe, sie habe sich in erster Linie auf das Mittelfeld bezogen.[259] Die

---

Teilnehmerzahl nicht geteilt werden konnte und somit zu nur einer, der gemischten Gruppe, führen würde.

258 Es handelte sich hierbei um einsprachige Modelle, das Konzept des uniformen Grundmodells und des Differenzmodells (vgl. 3.2, wenn auch von der Terminologie der einzelnen Felder zum Teil etwas abweichend). Außerdem muss hervorgehoben werden, dass, auch wenn *Sigurd* „benutzt" sagte, er damit meint, dass diese Modelle behandelt wurden, und nicht, dass wie in diesem Projekt die Felder in Schablonen o. Ä. ausgefüllt wurden.

259 Dass sie beispielsweise in Aufgabe 5 beim Folgetest nur 6 von 10 Punkte bekam, lag gar nicht daran, dass sie Fehler auf Ebene der Verbalstellung produzierte, sondern statt der geforderten Relativsätze zum Teil Appositionen oder andere Satzverbindungen bildete.

entgegengesetzte Rektionsrichtung wurde im Unterricht zwar thematisiert (vgl. 6.2.1), doch fokussierte die Arbeit vorrangig auf der Verbalstellung, deren Kontrastierung ja auch der Hauptaspekt beider Modelle darstellt. Wenn rückblickend noch einmal die Aussage von *Anders* aus der Gelisa-Gruppe herangezogen wird (vgl. „Ort Zeit, Zeit Ort", Zitat weiter oben), der ja dasselbe relativ hohe Testergebnis ablegte, könnte weiter vermutet werden, dass besonders die leistungsstärkeren Studenten einen praktischen Nutzen des Modells nicht sahen, eben weil sie die Verbalstellung bereits relativ sicher beherrschten und tendenziell lieber auf das Mittelfeld fokussiert hätten.[260]

Zusammenfassend kann auch in der Vbf-Gruppe festhalten werden, dass sich die Studenten, ausgenommen von einer minimalen Verschlechterung eines bereits sehr guten Ausgangsergebnisses, alle im Test verbessert haben. Zwar hat die Vbf-Gruppe mit +6,27 Prozentpunkten die niedrigste Progression der Feldergruppen, doch hatte sie durch ein bereits hohes Gesamtergebnis im Vortest auch ein geringeres Steigerungspotenzial. Aus subjektiver Sicht brachte die Vbf-Gruppe auf jeden Fall die größte Motivation für die Arbeit mit dem Modell mit, was sich besonders in den Aussagen aus den Interviews widerspiegelt.[261] Ebenso wie in der Gelisa-Gruppe gibt es verschiedene Einstellungen sowohl gegenüber dem Modell als auch gegenüber einem kontrastiven Unterricht, doch überwiegen auch hier – und das auch mehr noch als in der Gelisa-Gruppe – die positiven Einstellungen. Auffallend ist vor allem, dass bis auf eine Studentin alle angaben, das Modell auch praktisch angewendet zu haben. Gemessen an dem Vorschlag, mit einem anderen Modell zu arbeiten, schienen die Studenten mit dem jeweils präsentieren Modell zufrieden und vertraut geworden zu sein. Für einen noch besseren Vergleich der beiden Modelle soll nun der Blick auf die gemischte Gruppe gerichtet werden.

---

260 Es sei hier auch noch einmal an das relativ hohe Ergebnis vom *Tine 44/45* aus der Gelisa-Gruppe erinnert, die angab, „überhaupt nicht" an das Modell gedacht zu haben, als sie den Folgetest bearbeitete.

261 An dieser Stelle darf nicht vergessen werden, dass immer auch persönliche Präferenzen das Verhältnis von Lehrkraft und Lernern und damit verbunden auch die Gruppendynamik stark beeinflussen können. Des Weiteren könnte die Tatsache, dass die Studenten des zweiten Erhebungsblocks das Interview fast ausschließlich auf Norwegisch durchführen wollten, zu Aussagen geführt haben, die mitunter reflektierter wirken könnten.

7.5.3 Gemischte Gruppe

Tabelle 7.8: Übersicht gemischte Gruppe

Anzahl Teilnehmer:						8
Testprogression:						+11,52 Prozentpunkte
	Punkteverlust: 1		Keine Veränderung: 1		Punktezuwachs: 6	
	Harald	-5	Rafael	0	Maria	+15
					Karolina	+13
					Egon	+8
					Robert	+7
					Roger	+5
					Tor	+4
Auffälligkeiten Test:						50 Prozentpunktezuwachs in Aufgabe 5 (Relativsatzaufgabe)
Einstellung Modell: *= Modell angewendet	Negativ: 2		Neutral: 1		Positiv: 5	
		Egon		Rafael		Maria*
		Roger				Karolina*
						Robert*
						Tor*
						Harald
Einstellung kontrastiver Unterricht:	negativ: 0		neutral: 0		positiv: 8	
						Maria
						Karolina
						Egon
						Robert
						Roger
						Tor
						Rafael
						Harald
Präferenz Modell:	Vbf-Modell		Keine Präferenz		Gelisa-Modell	
		Karolina		Roger		Maria
		Egon				Robert
						Tor
						Rafael
						Harald

Auch die gemischte Gruppe zeigte eine positive Progression von Vor- zu Folgetest und wie bereits erwähnt mit +11,52 Prozentpunkten die höchste im Gruppenvergleich, was in erster Linie auf die Relativsatzaufgabe zurückzuführen ist (vgl. Tabelle 7.3). *Rafaels* Nullprogression hingegen ist höchstwahrscheinlich damit zu begründen, dass er erst drei Monate zuvor angefangen hatte,

Deutsch zu lernen, und nach eigenen Angaben nicht alles im Unterricht verstanden hatte. Auffallend ist an dieser Stelle aber vor allem der Punkteverlust von *Harald* (-5). Abgesehen von den lediglich -1 Punkten von *Anders* und *Randi* ist er damit der einzige Teilnehmer, der mit einem Feldermodell gearbeitet und sich dennoch deutlich verschlechtert hat. In diesem Zusammenhang fällt weiter auf, dass *Harald* trotz seiner positiven Einstellung gegenüber dem Modell der einzige Teilnehmer der gemischten Gruppe ist, der nach eigenen Angaben das Modell jedoch nicht angewendet hatte. Dies gilt aber auch für alle Teilnehmer der Gelisa-Gruppe, wobei sich dort (abgesehen von *Anders*) keiner verschlechtert hat. Es ergibt daher einen Sinn, *Haralds* Ergebnis etwas genauer zu betrachten.

Zunächst waren *Haralds* Einschätzungen zur eigenen Leistung nicht konform mit seinem Ergebnis und er schien überrascht über den Punkteverlust. Die Frage, ob er Probleme gehabt habe, dem Unterricht zu folgen, oder ob es zu viel gewesen sei, zwei Modelle zu betrachten, verneinte er. Das Modell und besonders das Kontrastive der Darstellung hätten ihm geholfen.

> „[A]m ersten, also war es ein bisschen schwierig zu verstehen, also was ein Relevanz es hatte vielleicht. Äh, aber danach hatte ich das verstanden und dann finde ich, also die Gelisa-Modell, äh, sehr gut […] Ja, ich finde es dann mehr einfach zu sehen mit die Unterschiede und also der, der Satzstruktur und ja, ja. Ich finde es mehr einfach zu sehen dann."
> (*Harald*, gemischte Gruppe)

Dabei teilte *Harald* mit, ihm habe das Gelisa-Modell besser gefallen als das Vbf-Modell, obwohl er das Vbf-Modell einfacher zu verstehen fand. Was ihm nach eigenen Aussagen nach wie vor Schwierigkeiten bereitete, seien Relativsätze. Wo die anderen Teilnehmer der gemischten Gruppe bis auf *Rafael* alle einen deutlichen Punktezuwachs in Aufgabe 5 zeigten, hatte *Harald* sich nur um 1 Punkt verbessert. Seine Gesamtprogression von -5 Punkten verteilt sich hingegen auf die verschiedenen Aufgaben (vgl. Tabelle 7.3). In diesem Zusammenhang zu beachten ist außerdem, dass *Harald* zur zweiten Lektion 30 min verspätet war und in der dritten Lektion 10 min früher gehen musste (vgl. 5.4.3). Wenn dann sein Folgetest näher betrachtet wird, zeigt sich, dass ihm in allen Aufgaben, die Relativsätze und die Konstruktionen des Typs *weil er niemals hatte schwimmen können* Schwierigkeiten bereiteten – Themen, die in der Zeit besprochen wurden (jedoch nicht nur da), die er verpasst hatte. Da dies aber bereits im Vortest der Fall war, wäre wohl eine Nullprogression naheliegender gewesen. Allerdings gehören Leistungsschwankung auch zu einem individuellen Lernprozess und da *Harald* ansonsten eine positive Einstellung gegenüber dem Modell und der kontrastiven Annäherung mitteilte, muss diese

Entwicklung nicht automatisch auf die Arbeit mit dem Modell zurückzuführen sein.[262]

Auffallend ist wie erwähnt die Tatsache, dass *Harald* als einziger in der gemischten Gruppe das Modell nicht angewendet hatte. Nach eigenen Aussagen hörte er beim Lösen der Testaufgaben auf sein Sprachgefühl. „Ne, ich habe nur, also, ja also durch äh, […] Gefühl" (*Harald*, gemischte Gruppe). *Tor* hingegen, der ebenfalls 30 min der zweiten Lektion verpasst hatte, hatte sich um +4 Punkte verbessert. Er gab an, er vertraue lieber auf die Strukturen, die er durch das Modell gelernt hatte.

> *T*: „Ich denke so, wenn man nach Gefühl macht, dann ist es ja auch schön, dass ist nicht so schwierig für'n Kopf, aber mit Struktur weiß man, dass es wahrscheinlich richtig oder nicht ist."
> *F*: „Vor allem wenn man noch nicht so gut ne Sprache kann, dann täuscht einen das Gefühl auch gerne."
> *T*: „Ja! [lacht]."
> (*Tor*, gemischte Gruppe)

Hieraus lässt sich deutlich erkennen, dass eine Anwendung des Modells einen klaren Vorteil bringt, wenn das vermeintliche Sprachgefühl keine ausreichende Stütze darstellt. Diese Feststellung kann dadurch bestärkt werden, dass *Haralds* und *Tors* Ergebnisse aus dem Vortest (29 und 27 Punkte) nicht dafür sprechen, sie hätten bereits ein ähnlich verlässliches Sprachgefühl aufbauen können wie etwa *Randi* aus der Vbf-Gruppe (Vortest: 45 Punkte). Auch *Karolina*, die sich von 29 auf 42 verbessert hatte, betonte, sie habe einen großen Nutzen von der Anwendung gehabt.

> „Das ist mehr so Struktur … in meinem Kopf war. Also bisschen jeden Fall, was … weil früher war das so, ok, was ich so, äääh, ich glaube das war ja auch die Frage danach, ob man diese Test, ob ich mit Gefühl Grammatik mache oder so von Struktur. Und ich glaube, früher war das, also mehr so mit, was ich denke, richtig ist."
> (*Karolina*, gemischte Gruppe)

Anders als in den anderen Gruppen gab es in der gemischten Gruppe ausnahmslos positive Einstellungen gegenüber einem kontrastiven Unterricht. Dem Modell gegenüber hatten zwei Teilnehmer eine negative und einer eine

262 Nun ist der Punkteverlust bei *Harald* besonders auffällig und weicht noch dazu stark von seiner eigenen Einschätzung ab. Dass auch andere Studenten aufgrund natürlicher und individueller Schwankungen an einem anderen Tag möglicherweise auch ein anderes Ergebnis erzielt hätten, soll hier weder ausgeschlossen noch kann es weiter ergründet werden.

neutrale Einstellung. Was in diesem Zusammenhang in erster Linie näher zu beleuchten ist, ist der Vergleich des Vbf- und des Gelisa-Modells. Wo in den anderen Feldergruppen ein Vergleich nur auf sehr hypothetischer Basis vorgenommen werden konnte, bietet sich nun die Möglichkeit eines direkten Vergleichs, da im Unterricht mit beiden Modellen gearbeitet worden ist. Wie aus der Tabelle 7.8 hervorgeht und wie bereits unter 7.2 erwähnt, entwickelte sich in der gemischten Gruppe eine Präferenz für das Gelisa-Modell. Die Einteilung innerhalb der Tabelle 7.8 basiert auf den Aussagen der Teilnehmer aus den Interviews. Aus den anonymen Fragebögen geht ein leicht anderes Bild hervor. Dort gaben drei Teilnehmer an, das Gelisa-Modell und zwei das Vbf-Modell vorzuziehen. Jeweils ein Student sagte aus, er/sie mochte keines, ihm/ihr sei es egal oder beide seien gut. Letztendlich unterstreicht dies nur, dass eine Präferenz für das Gelisa-Modell nicht ausschließt, dass den Studenten das Vbf-Modell nicht auch gefallen hatte.

> „Das Verbalfeldmodell war praktisch und gut, um mit Deutsch und Norwegisch zu arbeiten, aber mit dem Gelisa-Modell hatte ich das Gefühl, man konnte die Dinge auf einer universelleren Weise verstehen, was mir mehr gefällt."
> (*anonym*[263], aus dem Norwegischen übersetzt)

Dabei gefiel den Studenten vor allem die Möglichkeit, mehrere Sprachen im Gelisa-Modell abzubilden.

> „Die Grundlage, dass man dasselbe Prinzip in anderen Sprachen verwendet, finde ich interessant."
> (*anonym*, aus dem Norwegischen übersetzt)

> „Ja. Also, ich hatte nichts gegen den Verbalfeldmodell, also hat auch gut funktioniert, aber ich hatte einfach mit dem Gelisa-Modell angefangen und ja, wie auch gesagt, dass, dass man da auch Japanisch dran machen kann und so, das finde ich cool. Also, ähm, ja dass du dann die Kategorien hattest, die du dann weißt, okay das hier existiert nur für das Norwegische oder wird nicht im Deutschen benutzt. Und das wird … und das war auch so ein Feld, was die, RSK oder so, die nur für Japanisch ist, für sicher die japanischen Partikeln, kann ich mir denken. Ja, ich fand

---

263 Angaben, die als *anonym* vermerkt sind, stammen aus den Fragebögen. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass eine anonyme Aussage von demselben Studenten stammt, der auch an anderer Stelle zitiert wird. Da die Angaben aus den Fragebögen jedoch wertvolle Einblicke in den Vergleich der beiden Modelle bieten, werden sie an dieser Stelle mehrfach einbezogen. Dieses Vorgehen wurde in den vorherigen zwei Erhebungsblöcken nicht gewählt, da ja nur der Fragebogen der gemischten Gruppen eine konkrete Frage zu einer Präferenz zuließ.

> das … ich konnte dann ein bisschen so, okay, so den Gedanken dahinter erkennen und das hilft mir immer.“
> (*Robert*, gemischte Gruppe)

Dabei erachteten die Studenten es als angenehmer, mit demselben Grundmuster zu arbeiten, was sich auch dadurch bemerkbar machte, dass sie sich nach den Lektionen von den bereitgelegten Schablonen fast nur noch die Gelisa-Schablonen mitnahmen.

> „Ich ziehe Gelisa vor, weil das die strukturellen Unterschiede zwischen den Sprachen besser zeigt. Außerdem ist das praktisch, dass man beide Sprachen in dieselbe Tabelle schreiben kann.“
> (*anonym*, aus dem Norwegischen übersetzt)

Auffallend ist hierbei, dass genau der Aspekt, den ein Befürworter des Gelisa-Modells hervorhob, gleichermaßen von einem Fürsprecher des Vbf-Modells betont wurde.

> „Ich glaube, ich ziehe das Verbalfeldmodell vor (wenn es um sowohl den norwegischen als auch den deutschen Satzbau geht). Finde es ein wenig deutlicher, die Unterschiede darin zu sehen.“
> (*anonym*, aus dem Norwegischen übersetzt)

Ein weiterer Aspekt für eine Präferenz wurde dadurch begründet, eines der beiden Modelle besser verstanden zu haben. *Rafael* beispielsweise hatte das Gefühl, er habe das Gelisa-Modell besser erfasst.

> „Ich würde sagen, dass man denke, dass die Verbalfeldmodell mehr einfach ist, aber ich fante die Gelisa-Modell mehr praktisch, für man kann das benützen für anderen Sprache und, ja und da konnte man sehen, dass die norwegische ist Ein… Einwegung und die deutsche ist die, ääh, Gegensatz. Also das war interessant und hilf, hilfbar(?).“[264]
> (*Rafael*, gemischte Gruppe)

Egon hingegen fand das Vbf-Modell verständlicher. „Also das war einfach, also und für Deutschlehrer, -lerner, hätte ich gedacht. Das ist das.“ Er wunderte sich daher auch über die Präferenz der Anderen „Ich habe das manchmal gesagt und sie: ‚Ne, nein, Gelisa ist besser!‘ “ (*Egon*, gemischte Gruppe).

Letztendlich führte die Präferenz der Gruppe für das Gelisa-Modell dazu, dass der Fokus im Unterricht stärker auf eben diesem Modell lag. Diese Entwicklung geschah natürlich und auch auf Wunsch der Studenten, sodass dies

264 Es ist anzunehmen, dass *Rafael* damit die Rektionsrichtung meint.

vermutlich auch dazu geführt haben könnte, dass einige Teilnehmer angaben, das Gelisa-Modell besser verstanden zu haben. Weiter lösten die Studenten die Aufgaben fast ausschließlich auf den Gelisa-Schablonen.

> „Weil wir haben das zusammengearbeitet und die, dann dacht ich, ja okay, dann mach ich, weil ich fand das schwierig, dann denk ich, okay dann machen wir das lieber zusammen als alleine. Und auch in Deutsch fand ich das schon einfacher, Gelisa. Also nur wenn wir deutsche Sätze, dann war das. Aber wenn wir die norwegische Sätze danach reinsetzten, war das bisschen schwieriger. Ja, vielleicht n bisschen Gruppenzwang [lacht].“
> (*Karolina*, gemischt Gruppe)

Letztendlich kann auch in der gemischten Gruppe festgehalten werden, dass der Unterricht mit dem Feldermodell, und in diesem Fall auch mit zwei verschiedenen, zu einer positiven Progression der Testergebnisse geführt hat. Hierbei fiel jedoch ein Student aufgrund seines relativ hohen Punkteverlustes heraus und wurde daher genauer betrachtet. Dies zeigte weiter, dass vor allem der praktische Nutzen des Modells zu einer Sicherheit führte. Die vier Studenten, die angaben, das Modell anzuwenden, haben sich alle von Vor- zu Folgetest verbessert und hierbei handelte es sich sowohl um Teilnehmer, die das Gelisa-Modell, als auch um solche, die das Vbf-Modell bevorzugten. Da jedoch häufiger das Gelisa-Modell präferiert wurde, zeigt sich vor allem auch im Vergleich zur Vbf-Gruppe, dass sich beide Modelle gleichermaßen für die Praxis zu eignen scheinen. Allgemein vertrat die gemischte Gruppe eine überwiegend positive Einstellung gegenüber dem Modell und anders als die anderen Gruppen eine durchweg positive Einstellung gegenüber einer kontrastiven Annäherung. Die Arbeit mit beiden Modellen führte dazu, dass die Gruppe von Anbeginn eine Präferenz für das Gelisa-Modell entwickelte, wobei sie aber keinesfalls das Vbf-Modell ablehnte. Der Vergleich beider Modelle wurde im Gegenteil als vorteilhaft und interessant empfunden.

> „Ich glaube, es war ganz gut, dass im Anfang beiden gezeigt hat, dass man sehen kann, dass es äääh, äh … ja, was soll ich sagen, verschiedene Angreifsmethoden oder was, … also dass man das verschieden angucken kann. Aber dass wir danach eine ausgewählt hat, ich glaube das war schlau, das man … Aber zum Beispiel für jemanden, die den Gelisa sehr schwierig fand, ist es sehr gut zu wissen, dass es ein andere auch gibt, was vielleicht einfacher is’, wenn man Norwegisch und Deutsch vergleicht, jeden Fall mit die Verben, was oft sehr schwierig ist, das man ganz gut gesehen kann.“
> (*Karolina*, gemischte Gruppe)

7.5.4 K-Gruppe

Tabelle 7.9: Übersicht K-Gruppe

<table>
<tr><td>Anzahl Teilnehmer:</td><td colspan="6">6</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Testprogression:</td><td colspan="6">-0,33 Prozentpunkte</td></tr>
<tr><td colspan="2">Punkteverlust: 3</td><td colspan="2">Keine Veränderung: 1</td><td colspan="2">Punktezuwachs: 2</td></tr>
<tr><td>Agnes</td><td>-6</td><td>Vera</td><td>0</td><td>Amelie</td><td>+7</td></tr>
<tr><td>Øyvind</td><td>-3</td><td colspan="2" rowspan="2"></td><td>Kurt</td><td>+6</td></tr>
<tr><td>Karin</td><td>-2</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Auffälligkeiten Test:</td><td colspan="6">Sehr unterschiedliche Ergebnisse der einzelnen Teilnehmer</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Einstellung kontrastiver Unterricht:</td><td colspan="2">negativ: 1</td><td colspan="2">neutral: 1 (1)</td><td colspan="2">positiv: 3</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vera</td><td colspan="2">Agnes</td><td colspan="2">Amelie</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2"></td><td colspan="2">(Øyvind)</td><td colspan="2">Kurt</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">Karin</td></tr>
</table>

Bei einem Gruppenvergleich muss ebenfalls die K-Gruppe betrachtet werden, auch wenn sie folglich nicht mit einem der beiden Modelle gearbeitet hat und somit für den Vergleich des Gelisa- und Vbf-Modells keine Grundlage bilden kann. Sie kann aber einem Vergleich eines Unterrichts mit und ohne Feldermodell dienlich sein, sodass die Kombination der verschiedenen Datentypen auch in Bezug auf diese Gruppe noch einmal näher betrachtet und, wenn angebracht, durch subjektive Beobachtung zum Gruppenkontext ergänzt wird.

Auffallend ist bei der K-Gruppe in erster Linie, dass sich drei Studenten verschlechtert haben, was weiter auch im Gruppenvergleich eine Auffälligkeit darstellt, da bei den Feldergruppen nur positive Gruppenprogressionen von Vor- zu Folgetest zu verzeichnen sind. Daraus zu schließen, ein Unterricht ohne Modell führe zu keiner Leistungssteigerung gemessen an den Unterrichtsinhalten, sollte jedoch nicht voreilig geschehen, da zumindest *Amelie* und *Kurt* einen deutlichen Punktezuwachs erreichten, der allein betrachtet im Schnitt sogar höher ist als der der Gelisa-Gruppe desselben Erhebungsblocks (+6,5 vs. +4 Punkte, vgl. Tabelle 7.1). Daher wird das Augenmerk im Folgenden auf jeden einzelnen Teilnehmer gerichtet und somit besonders die Individualität des jeweiligen Lerners stärker berücksichtigt.

Um trotz der Tatsache, dass ohne den strukturellen Vergleich mithilfe eines Feldermodells gearbeitet wurde, einen Vergleich mit den Feldergruppen zu ermöglichen, wurde auch in der K-Gruppe eine kontrastive Annäherung an das Thema der Verbalstellung gewählt. Gerade deswegen erscheint die Einstellung der Teilnehmer gegenüber einem kontrastiven Unterricht in dieser Gruppe

besonders relevant. Da die Studenten kein Modell präsentiert bekamen, ist anzunehmen, dass eine positive Einstellung gegenüber dem im Unterricht vorgenommenen Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und Norwegischen eine Grundvoraussetzung darstellen sollte, um als Lerner durch den Unterricht zu profitieren.

Amelie, *Kurt* und *Karin* brachten im Gegensatz zu *Vera* und *Agnes* eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht zum Ausdruck. *Øyvind* machte im Interview keine Angaben, da das Gespräch, wie bereits erwähnt, einen anderen Verlauf nahm und er zum Ausdruck brachte, er habe sich als Lerner ‚aufgegeben' und trotz physischer Präsenz den Unterricht nicht verfolgt. Streng genommen kann der Effekt des Unterrichts an ihm eigentlich kaum gemessen werden.

Amelie und *Kurt* zeigten bei gleichzeitig positiver Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht einen Punktezuwachs von +7 und +6 Punkten von Vor- zu Folgetest. Beide brachten außerdem zum Ausdruck, über die Unterrichtsinhalte reflektiert zu haben.

> „Ja, ich erinnere mich, dass ich, äh gedacht, äh habe, während diese Test, äh der zweite Mal: ‚Ah ja, das hat Franziska gesagt.' "
> (*Kurt*, K-Gruppe)

> „[…] man denkt, dass es vielleicht so sein kann, aber man weiß es nicht und dann stellt man immer Fragen zu, zu dem, was man gelernt hat […]"
> (*Amelie*, K-Gruppe)

Karin hingegen, die ebenfalls eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht zum Ausdruck brachte, hatte einen Punkteverlust von -2, wobei dies eine geringe Veränderung darstellt und in ihrem Fall nur einem Satz in Aufgabe 5 entspricht (vgl. Tabelle 7.3, siehe auch Punktetabelle im Anhang). *Karin* gefiel der Sprachvergleich vor allem, „[w]eil dann ist es einfacher zu lernen, wenn ich auch weiß, was es ist auf Norwegisch und ich lern' nicht nur das Deutsche, aber ich kann es mit das Norwegischen verbinden" (*Karin*, K-Gruppe). Sie teilte aber auch mit, dass ihr die grammatische Terminologie im Unterricht Probleme bereitete, sodass sie diese erst einmal hatte lernen müssen. Sie habe weiter an der Heimatuniversität zuvor nur den Sprachpraxis- und nicht den Grammatikkurs belegt.

Vera wurde unter 7.4.2 bereits mehrfach zitiert und es sei hier noch einmal wiederholt, dass sie eine der Wenigen war, die eine negative Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht einnahm sowie weiter mitteilte, sie sei „nicht so der Fan von Grammatik" (*Vera*, aus dem Norwegischen übersetzt). Des Weiteren hätte sie nach eigenen Aussagen lieber mehr mit Aufgaben

vergleichbar mit dem Vor- und Folgetest gearbeitet (vgl. 7.4.2). Anders als *Kurt* (siehe Zitat oben) hatte sie offenbar keine Verbindung zwischen den Lektionen und den Testaufgaben gesehen und das Gefühl, sie habe keinen Nutzen durch die Gegenüberstellung des Deutschen und Norwegischen im Unterricht erfahren. Hierbei deckt sich ihr Ergebnis von 35 Punkten in beiden Tests auch mit ihrer eigenen Einschätzung, es sei ihr beim zweiten Mal nicht leichter gefallen und sie habe das Gefühl, nach nur vier Wochen keinen Unterschied zu merken.

An dieser Stelle zeigt sich vor allem die unterschiedliche Grundeinstellung zum eigenen Lernprozess. *Vera* ist überhaupt nicht davon ausgegangen, dass sie nach vier Wochen eine merkbare Progression hätte aufweisen können, während *Kurt* hingegen bei der Testrückgabe scherzte: „Ein Augenblick glaubte ich, dass du, ähm, sage wollte, dass es schlimmer war [lacht] […] Aaah, einen Monat in Kiel und du kann <u>weniger</u> Deutsch […] [lacht].“ Er ging ganz selbstverständlich davon aus, er habe sich verbessert. Es ist anzunehmen, dass *Kurts* positive Einstellung maßgeblich dazu beitragen konnte, dass er sich auch besser auf die neue Unterrichtssituation einstellen konnte.

Dass eine positive Grundeinstellung nicht nur für eine kontrastive Annäherung an den Unterricht, sondern allgemein für den Unterricht vermutlich ein weiterer wesentlicher Faktor für den Lernerfolg im Zuge des vorliegenden Unterrichtversuchs war, zeigt sich auch bei *Agnes*, die mit -6 den größten Punkteverlust aller Teilnehmer aufzeigte. *Agnes* teilte mit, sie habe Probleme im Unterricht gehabt, weil sie eine andere Lehrerin gewöhnt sei, die anders unterrichte. Sie habe sich Handouts gewünscht. „[U]nd plötzlich habe ich Beispiele an einem PowerPoint. […] Und auch Beispiele auf Norwegisch, da bin ich mich nicht so gewöhnt […]“ (*Agnes*, K-Gruppe). Sie machte auch während des Unterrichts den Eindruck, sie habe sich dort nicht wohlgefühlt und sei etwas verunsichert gewesen. Ihre Eigeneinschätzung bestätigte dies und auf die Frage, ob ihr der Test schwergefallen sei, entgegnete sie:

> „Äch … zweite finde ich … hm, war vielleicht ein bisschen schwieriger, aber ich glaube, ich bin n’ bisschen unsicher geworden, als ich viele, viele von diese Sätze schreiben sollten. Dann musste ich plötzlich … ach, welche von diese … ja, welche Regel gilt hier? Welche Regel gilt hier?“
> (*Agnes*, K-Gruppe)

Im Gespräch bestätigte *Agnes* die Vermutung, sie habe sich beim Vortest in erster Linie auf ihr Sprachgefühl verlassen und beim Folgetest lange über neu erworbene Regeln nachgedacht, was wiederum zu Unsicherheiten führte und sie nach eigenen Aussagen „verwirrt“ habe. Auffällig an dieser Stelle ist vor allem, dass *Agnes* mit 44 Punkten in Relation zu allen anderen Teilnehmern

einen sehr guten Vortest geschrieben hatte. Anders als beispielsweise bei *Harald 29/24* (gemischte Gruppe, siehe oben) hatte *Agnes* offensichtlich bereits ein verlässlicheres Sprachgefühl aufbauen können, was sicherlich auch dadurch zu erklären ist, dass sie ein Jahr Auslandserfahrung aus Österreich mitbrachte (vgl. auch 5.4.4). In diesem Zusammenhang erscheint es ferner nicht ungewöhnlich, dass -4 Punkte von *Agnes*' gesamten Punkteverlust in Aufgabe 3 (Grammatikbeurteilung) entstanden sind – eine Aufgabe, bei der sie nicht selbst Sätze produzieren, sondern fremde Beispielsätze mithilfe neuerworbener Regeln kontrollieren musste.

Zusammenfassend ist die K-Gruppe diejenige, die sich im Durchschnitt im Grunde nicht verändert hat (-0,33 Prozentpunkte). Begründet werden kann dies durch die unterschiedlichen Lerner, die zum Teil sehr motiviert und positiv gegenüber einem kontrastiven Unterricht eingestellt waren oder aber skeptisch gegenüber dem kontrastiven Aspekt bzw. einer ungewohnten Lernumgebung. Zusätzlich brachten einige im Allgemein kein Interesse für Grammatik und keine Motivation für den Unterricht mit. Gerade bei einer so geringen Teilnehmerzahl von nur sechs Studenten hat daher ein einzelnes Ergebnis erhebliche Auswirkungen auf die Gesamtprogression der Gruppe. Wenn die Ergebnisse von *Amelie* und *Kurt* in Betracht gezogen werden und *Karins* Ergebnis unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sie in erste Linie durch die für sie unbekannte grammatische Terminologie zurückgeworfen wurde, wird geschlussfolgert, dass die Offenheit dieser Studenten gegenüber einem neuen und in diesem Fall kontrastiven Unterrichtskonzept positiv zu ihrem Lernergebnis beigetragen hat.

7.5.5 Rückschlüsse aus dem Gruppenvergleich

Der Gruppenvergleich hat gezeigt, wie die Ergebnisse aus den Tests und Interviews miteinander verbunden werden können, um einen besseren Einblick in das Potenzial einer kontrastiven Felderanalyse für den norwegischen DaF-Unterricht zu erlangen. Hierzu wurden an die jeweiligen Erhebungsschritte Fragen gestellt, die im Zuge der Test- und Interviewauswertung genauer beleuchtet werden konnten. Einleitend mussten jedoch zwei Fragen noch offengelassen werden, denen sich nun nach der Betrachtung der einzelnen Gruppen genähert werden kann. Hierbei geht es um die Frage, welches Modell die Teilnehmer der gemischten Gruppe vorziehen und wie sie ihre möglichen Präferenzen begründen, und um die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und der Einstellung der Lerner gegenüber dem Feldermodell zu verzeichnen gibt.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die gemischte Gruppe zusammengenommen das Gelisa-Modell bevorzugte, ohne aber dabei das Vbf-Modell abzulehnen, sondern im Gegenteil, es interessant und informativ fand, dass es verschiedene Alternativen gibt, die deutsche und norwegische Satzstellung miteinander vergleichen zu können. Ausschlaggebend für die Präferenz war an erster Stelle das universelle Muster des Gelisa-Modells, das es ermöglicht, mithilfe der gegebenen acht Felder noch weitere Sprachen abbilden zu können als nur das Deutsche und Norwegische. Eine genauere Betrachtung der einzelnen Teilnehmer der gemischten Gruppen hat gezeigt, dass von den acht Studenten fünf das Gelisa-Modell und zwei das Vbf-Modell präferierten sowie dass ein Teilnehmer keine Präferenz hatte. Dies führte dann zu einer Einigung, im Unterricht vorzugsweise mit dem Gelisa-Modell zu arbeiten, wobei nicht der Eindruck entstand, Befürworter des Vbf-Modells hätten sich übergangen gefühlt. Es wurden an gegebenen Stellen auch immer wieder Lösungsansätze im Vbf-Modell präsentiert.

Um auch außerhalb der gemischten Gruppe einen Eindruck einer möglichen Präferenz zu gewinnen, wurde außerdem in der Gelisa-Gruppe II und in der Vbf-Gruppe ein hypothetischer Vergleich der beiden Modelle vorgenommen. Hierbei kam heraus, dass die Teilnehmer die Idee des jeweils anderen Modells entschieden ablehnten. Da dieser Vergleich aber ohne eine genauere Betrachtung des Alternativmodells einherging, muss dieses Vorgehen bzw. das daraus resultierende Ergebnis unter Vorbehalten betrachtet werden.[265] Des Weiteren ist es ein übliches Phänomen, am Bekannten festzuhalten (Status-quo-Verzerrung)[266]. Im Grunde zeigt es aber auch, dass die Teilnehmer jeweils mit ihrem Modell zufrieden waren und letztendlich beide für einen Strukturvergleich des Deutschen und Norwegischen passende Werkzeuge darstellen.

---

265 Sollte in Betracht gezogen werden, diese Studie zu wiederholen oder ein ähnliches Design zu entwickeln, sollte überlegt werden, den Teilnehmern das jeweils andere Konzept während des Interviews auch visuell zu präsentieren – beispielsweise mithilfe der Schablonen.

266 In einem psychologischen Experiment aus der Verhaltensökonomie wurden Studenten gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Gruppe 1 bekam als Aufwandsentschädigung einen Becher Kaffee, Gruppe 2 bekam eine Tafel Schokolade und Gruppe 3 hatte die Option, zwischen beiden zu wählen. Den Gruppen 1 und 2 wurde, nachdem sie den Kaffee bzw. die Schokolade bekommen hatten, die Möglichkeit gegeben, zu tauschen. 89 und 90 % hielten am Kaffee bzw. der Schokolade fest, je nachdem, was sie zuerst bekommen hatten. Die Verteilung der Gruppe 3 zeigte, dass 56 % den Kaffee und 44 % die Schokolade wählten (vgl. Knetsch 1989: 1278 f.).

Dass beide Modelle für einen kontrastiven DaF-Unterricht für Norweger geeignet sind, erklärt sich auch anhand der Einstellungen der Studenten gegenüber dem Modell, wobei hier beide Varianten zusammen als gemeinsames Konzept betrachtet wurden. Den Aussagen der Studenten zufolge drückten 13 der 22 Felderstudenten eine positive Einstellung gegenüber dem Modell aus, wohingegen vier eine neutrale und fünf eine negative Einstellung zum Ausdruck brachten. Durch ein Herausarbeiten der Einstellungen wurde weiter deutlich, dass 9 der 13 Studenten mit einer positiven Einstellung angaben, das jeweilige Modell auch für die eigene Sprachproduktion anzuwenden bzw. es bei den Testaufgaben als Hilfsmittel herangezogen zu haben.

Nach näherer Betrachtung der verschiedenen Datentypen und der daraus resultierenden Auffälligkeiten kann nun auch die Frage nach einem Zusammenhang von Testergebnissen und Einstellungen der Teilnehmer näher untersucht werden. Ein Vergleich der Studenten bezogen auf ihre Einstellung zum Modell und ihrer Punkteprogression hat zunächst ergeben, dass sich die Felderstudenten mit einer positiven Einstellung im Durchschnitt um +0,48 Punkte, die mit einer neutralen Einstellung um +6,25 Punkte und die mit einer negativen Einstellung um +3,6 Punkte verbessert haben. Werden jedoch nur die Studenten betrachtet, die angaben, das Modell auch praktisch benutzt zu haben, liegt der durchschnittliche Punktezuwachs bei +6,78. Bei denen mit einer positiven Einstellung, die angaben, das Modell nicht angewendet zu haben, liegt er hingegen bei 0. Bezogen auf die 22 Felderstudenten in diesem Projekt bedeutet dies somit, dass ihnen die Anwendung des Modells gemessen an den Testergebnissen einen leichten Vorteil verschafft hat.

Neben der Einstellung der Teilnehmer gegenüber dem Modell wurde ihre Einstellung ferner gegenüber einem kontrastiven Unterricht ergründet. Auch hier hatten die Studenten zum großen Teil eine positive Meinung (18 von 28 Teilnehmern). Das bedeutet zum einen, dass (in diesem Fall ohne die Teilnehmer der K-Gruppe) mehr Studenten eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht hatten als gegenüber dem Modell. Des Weiteren stellte sich heraus, dass nicht jeder Teilnehmer, der eine positive Einstellung gegenüber dem Modell hatte, auch automatisch positiv gegenüber einem kontrastiven Unterricht gestimmt war. Dieses Ergebnis unterstreicht abschließend noch einmal die Individualität des einzelnen Lerners, der aufgrund der geringen Teilnehmerzahl besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde und was vor allem in der K-Gruppe berücksichtigt wurde.

Die hier präsentierten Ergebnisse bilden die Grundlage für eine weitere Diskussion (vgl. 8.3), in der auch die eingangs formulierten Lernziele (vgl. 1.4)

wieder herangezogen werden. Erst danach ist es sinnvoll, die Studie in ihrer Ganzheit zu bewerten (vgl. 8.4).

7.6 Zusammenfassung

In diesem siebten Kapitel wurden die Daten der Studie präsentiert und ausgewertet. Der verhältnismäßig große Umfang dieser Darstellung begründet sich durch die Methodenvielfalt, auf deren Grundlage sich den Daten genähert wurde. In allen Erhebungsschritten wurden die jeweiligen Forschungsfragen (vgl. 5.2) wieder aufgegriffen und beleuchtet.

Die Annäherung an die Daten hat zum einen berücksichtigt, den Teilnehmern Gehör zu schenken sowie den eigenen subjektiven Beobachtungen Raum zu lassen, wobei weiter auch über die Doppelrolle von Forscherin und Lehrkraft reflektiert wurde. Zum anderen sind dadurch auch individuelle Entwicklungen der Teilnehmer in die Auswertung der Testergebnisse eingeflossen, sodass die Testprogression im Lichte einer qualitativen Auswertung betrachtet und von einer klassischen statistischen Auswertung abgesehen wurde. Hierbei wurden auch individuelle Ergebnisse genauer ausgewertet und Auffälligkeiten mit Beobachtungen aus dem Unterricht in Verbindung gebracht. Zusammenfassend zeigte die Testauswertung, dass der Großteil der Teilnehmer einen besseren Folge- als Vortest ablegte.

In einem weiteren Schritt wurden die Interviewdaten herangezogen. Auf Grundlage der Aussagen der Teilnehmer entstand eine Aufteilung definiert durch ihre Einstellung gegenüber dem Feldermodell (Gelisa- und Vbf-Modell als übergeordnetes Konzept) und gegenüber einem kontrastiven Unterricht. Erst danach wurden die Gruppen in ihrer ursprünglichen Zusammensetzung, d. h. in Bezug auf ihre Modellzugehörigkeit, betrachtet und einander gegenübergestellt, wobei abschließend Test- und Interviewauswertung gemeinsam die Analyse abrundeten.

Die Gegenüberstellung des Gelisa- und des Vbf-Modells hat gezeigt, dass sich beide Varianten gleichermaßen für den norwegischen DaF-Unterricht eignen und dass vor allem die Gruppendynamik und der Erhebungskontext die Arbeit mit dem jeweiligen Modell beeinflusst haben. Außerdem hat neben einem Strukturvergleich besonders eine Anwendung des Modells dazu beigetragen, dass die Studenten Gefallen an dem jeweiligen Modell gefunden hatten. Hierbei darf jedoch nicht verschleiert werden, dass es auch Teilnehmer gab, die eine negative Einstellung gegenüber dem Modell und/oder einer kontrastiven Annäherung zum Ausdruck brachten, was wiederum zu wertvollen Erkenntnissen über die Arbeit mit dem Modell geführt hat und außerdem eine natürliche Heterogenität norwegischer DaF-Lernergruppen widerspiegelt.

8 Diskussion und Bewertung der Studie

8.1 Einleitung

Nachdem im vorherigen Kapitel die eigenen Erfahrungen durch ein Resümee des Unterrichts sowie die Auswertung der Test- und Interviewdaten im Fokus des Interesses standen, konnten wesentliche Schlüsse über die Arbeit mit den kontrastiven Feldermodellen gezogen werden. Diese Resultate laden zu weiteren Reflexionen ein, sodass die Studienergebnisse hier zunächst zusammenfassend wiederholt werden.

Vor allem zwei Aspekte, die sich aus der Arbeit mit den Studenten und durch die Datenanalyse abgezeichnet haben, werden hier näher diskutiert: 1.) das Verständnis, das die Teilnehmer einem kontrastiven Unterricht zugrunde gelegt haben und das mitunter scheinbar unterschiedlich ausgelegt worden war, sowie die Einstellung gegenüber dieser Unterrichtsform und 2.) das sogenannte und in den Interviews mehrfach genannte Sprachgefühl. Im Anschluss werden die eingangs formulierten Lernziele (vgl. 1.4) wieder aufgegriffen und unter Berücksichtigung der Ergebnisse zur Diskussion gebracht.

Eine Diskussion der zwei genannten Aspekte sowie der Lernziele führt letztendlich dazu, die Studie in ihrer Ganzheit und den Nutzen der kontrastiven Feldermodelle auf Grundlage der gewonnenen Erfahrungen evaluieren zu können. Somit kommt die Arbeit auf die Ausgangsfrage zum (didaktischen) Potenzial der kontrastiven Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht zurück und fasst zusammen, zu welchen Erkenntnissen der Weg von der Theorie in die Praxis geführt hat. Es wurde der Versuch unternommen, eine Forschungslücke zu schließen, indem das didaktische Potenzial des Gelisa- sowie des Vbf-Modells in einem Unterrichtsversuch (vgl. Kapitel 6) getestet und wiederum mithilfe von Tests und Interviews bewertet wurde (vgl. Kapitel 5

zur Konzeption der Erhebungswerkzeuge und Kapitel 7 zur Auswertung der Daten). Ausgehend vom Konzept der Lernersprache als ein individueller, sich in der Entwicklung befindender Lernprozess (vgl. 2.3.3, 2.4) ist es daher natürlich, dass jedem Lerner Gehör geschenkt wurde und weiter auch negative Einstellungen in Bezug auf das Modell und den Unterricht herausgearbeitet wurden (vgl. Kapitel 7). Nichtsdestotrotz überwiegen die Ergebnisse dahingehend, dass sowohl das Gelisa- als auch das Vbf-Modell den kontrastiven DaF-Unterricht durchaus bereichern können. Somit schließt dieses Kapitel mit neugewonnenen Erfahrungen zum Nutzen der Modelle, was andere Lehrkräfte dazu einladen möchte, die kontrastiven Feldermodelle auch in ihrem eigenen Unterricht auszuprobieren.

8.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die ausführliche Analyse der Daten hat die Testergebnisse und Interviews sowohl für sich genommen gründlich beleuchtet als auch miteinander in Verbindung gebracht. Weiter wurden die Teilnehmer sowohl in Bezug auf ihre Einstellungen neu gruppiert als auch die Gruppen der jeweiligen Erhebungsblöcke betrachtet und miteinander verglichen. Den Rückmeldungen der Teilnehmer wurde gleichermaßen wie den eigenen Beobachtungen Raum gegeben. Die wesentlichen Befunde werden hier noch einmal zusammengefasst (vgl. auch Kapitel 7).

Die Auswertung der Tests hat ergeben, dass sich 19 von 28 Teilnehmern gemessen am Punktezuwachs von Vor- zu Folgetest verbessert haben. Hier lag die Progression im Schnitt bei einem Punktezuwachs von +3,68 Punkten von maximalen 51, was +7,21 Prozentpunkten entspricht. Das beste Ergebnis hatte mit +15 Punkten (+29,41 Prozentpunkte) eine Studentin der gemischten Gruppe und das schlechteste mit -6 Punkten (-11,76 Prozentpunkte) eine Studentin der K-Gruppe. Die Punkteprogression der Gruppen verteilte sich auf +7,84 Prozentpunkte bei der Gelisa-Gruppe, auf +12,75 Prozentpunkte bei der Gelisa-Gruppe II, auf +6,27 Prozentpunkte bei der Vbf-Gruppe, auf +11,52 Prozentpunkte bei der gemischten Gruppe und auf -0,33 Prozentpunkte bei der K-Gruppe.

Bei 28 Teilnehmern verteilt auf fünf Gruppen mussten diese Zahlen insofern mit Vorsicht betrachtet werden, als dass sie nur Tendenzen über die verschiedenen Modelle aufzeigen können, weshalb sich in der vorliegenden Studie vorzugsweise auf den Gruppenkontext und die Individualität des einzelnen Lerners als ausschlaggebend für die Interpretation der Daten konzentriert wurde. Eine wesentliche Erklärung für die Gruppenergebnisse bildet die Tatsache, dass

eine niedrige Punktezahl beim Vortest eine größere Punktezunahme zulässt. Die gemischte Gruppe zeigte mit 50 Prozentpunkten in der Relativsatzaufgabe (Aufgabe 5) im Gruppenvergleich die höchste Progression in einer Teilaufgabe, was wiederum nur möglich war, weil der Ausgangswert von 16,25 % das schlechteste Ergebnis aller Teilaufgaben aller Gruppen darstellte. Das wiederum erklärt, wie eine einzige Aufgabe den relativ hohen und gesamten Zuwachs von +11,52 Prozentpunkten begründen kann. Dass aber auch ein individuelles Ergebnis einen großen Einfluss auf das Gruppenergebnis hat, zeigte sich besonders in der K-Gruppe. Das schlechteste Individualergebnis von -11,77 Prozentpunkten zieht das Gesamtergebnis einer Gruppe mit nur sechs Teilnehmern herunter. Auf Grundlage dieser Ergebnisse wurde daher auch nicht der Schluss gezogen, dass die Arbeit mit den Feldermodellen zwangsläufig gewinnbringender war als der Unterricht in der K-Gruppe.

Letztendlich bildeten die Testergebnisse eine gute Grundlage für die individuellen Interviews mit den Teilnehmern und weiter auch die Möglichkeit, die Progression der Teilnehmer mit ihren Einstellungen aus den Interviews in Verbindung zu bringen. Auf diesen letzten Punkt wird nach einer kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse noch einmal zurückgekommen.

Durch die Auswertung der Interviews wurden die Einstellungen der Studenten gegenüber dem Feldermodell und einem kontrastiven Unterricht herausgearbeitet. Von den 22 Felderstudenten vermittelten 13 eine positive, vier eine neutrale und fünf eine negative Einstellung gegenüber dem jeweiligen Modell. Von allen 28 Studenten (Feldergruppen und K-Gruppe) gaben 18 eine positive, fünf eine neutrale und vier eine negative Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht an. Dass sich die Meinungen zu dem Modell und zu einem kontrastiven Unterricht nicht zwingend gleichermaßen als positiv oder negativ ergänzen müssen, geht daraus hervor, dass zwei Teilnehmer (beide gemischte Gruppe) einen kontrastiven Unterricht begrüßten, aber nicht das Modell, während zwei Teilnehmer (Gelisa-Gruppe I und Vbf-Gruppe) keinen Nutzen in einer kontrastiven Annäherung sahen, aber dennoch das Modell als hilfreich bewerteten. Die beiden zuletzt genannten Studenten bezogen sich bei ihrer Einstellung gegenüber dem Modell primär auf die Hilfestellung, die ihnen die Feldergliederung für ihre Zielsprache Deutsch bot.

Alle Teilnehmer, die eine positive Einstellung gegenüber dem Modell vermittelten, sahen es als ein hilfreiches Beschreibungswerkzeug an. Neun von diesen 13 gaben außerdem an, das Modell auch für ihren praktischen Sprachgebrauch zu benutzen. Bei diesen Studenten lag der durchschnittliche Punktezuwachs bei +6,78, der somit im Vergleich zum allgemeinen Punktezuwachs von +3,68 fast doppelt so hoch ist. Als Auffälligkeit festzuhalten ist außerdem, dass

besonders die Vbf-Gruppe die Anwendbarkeit hervorhob. Die Gründe für eine negative Einstellung waren sehr unterschiedlich. Die Studenten teilten mit, sich zum Teil sprachlich nicht kompetent genug zu fühlen, als dass ihnen das Modell hätte helfen können, Schwierigkeiten mit oder kein Interesse am Norwegischen zu haben oder keine Relevanz des Modells für ihr weiteres Studium zu sehen. Eine Studentin, die zu den leistungsstärkeren Teilnehmern zählte, sagte, eine Felderaufteilung passe nicht zusammen mit ihrer Art, zu denken.

Die Verbindung der Test- und Interviewdaten hat vor allem gezeigt, dass es keine Verbindung zwischen der Punkteprogression im Test und der Einstellung gegenüber dem Modell zu geben scheint. Auch Teilnehmer mit einer neutralen oder negativen Einstellung haben sich zum Teil von Vor- zu Folgetest deutlich verbessern können (maximaler Punktezuwachs bei neutraler Einstellung +11, bei negativer +8). Des Weiteren gab es auch einen Teilnehmer, der bei einem Punkteverlust von -5 (das zweitschlechteste Ergebnis) eine durchaus positive Einstellung gegenüber dem Modell vermittelte. Dieser Student hatte das Modell nach eigenen Angaben allerdings nicht angewendet. Auch die verschiedenen Modelle scheinen keine Auswirkung auf die Einstellungen sowie die Punkteprogression im Test gehabt zu haben. In jeder Gruppe hat es Teilnehmer mit einer positiven, neutralen oder negativen Einstellung gegeben sowie ebenfalls solche, die sich verbessert oder verschlechtert haben.[267]

Durch die Interviewanalyse konnte jedoch nicht nur die Einstellungen der Teilnehmer in Bezug auf das Modell und einen kontrastiven Unterricht festgehalten werden, sondern es kamen auch zwei Aspekte zum Vorschein, die unter 8.3.1–2 noch genauer diskutiert werden:

1. Der kontrastive Aspekt
   Es entstand der Eindruck, die Auffassung darüber, was unter einer kontrastiven Annäherung an den Fremdsprachenunterricht zu verstehen ist, variiere zwischen den verschiedenen Teilnehmern. Teilweise scheinen die Studenten auch die Frage zu ihrer Einstellung gegenüber dieser Unterrichtsform möglicherweise unterschiedlich ausgelegt zu haben. Genau genommen liegen in diesem Aspekt somit zwei Punkte, die es zu diskutieren gilt: die verschiedenen Einstellungen an sich und die Unklarheiten über die Auslegung einer kontrastiven Annäherung an den Fremdsprachenunterricht.

267 Das kann nicht für die Gelisa-Gruppe II gelten, da diese nur zwei Teilnehmer hatte. Diese beiden jedoch vertraten mit einer positiven und einer neutralen Einstellung gegenüber dem Modell ebenfalls unterschiedliche Meinungen. Beide haben sich aber mit +5 und +8 Punkten von Vor- zu Folgetest deutlich verbessert.

2. Das Sprachgefühl
   Als zweiter Aspekt lädt der Begriff des Sprachgefühls zu einer Diskussion ein. Auf der einen Seite scheint es den Wunsch seitens einiger Lerner zu geben, ein Gefühl für die sprachliche Korrektheit in der Zielsprache auszubilden (bzw. teilweise auch die Meinung, dies schon ausgebildet zu haben), sodass sich ein korrekter Sprachgebrauch ganz intuitiv ergeben würde. Auf der anderen Seite drückten einige Teilnehmer Zweifel daran aus, sich immer auf ein Sprachgefühl verlassen zu können, auch wenn sie häufig die Variante wählten, die sie für ‚am richtigsten' hielten. Auch in diesem Aspekt liegen zwei Themen, die es zu diskutieren gilt: das Sprachgefühl als eine angestrebte Fähigkeit und als eine nicht immer verlässliche Alternative. Gerade der zweite Punkt führt daher zu weiteren Überlegungen darüber, inwiefern ein Sprachgefühl auch zu ‚trügerischen' Lösungen führen und ein Feldermodell im Gegenzug zu einer verlässlicheren Lösung und einer Sicherheit beitragen kann.

Der Gruppenvergleich hat in erster Linie gezeigt, dass Lernergruppen einen hohen Grad an Individualität mitbringen, die sich sowohl auf den einzelnen Lerner selbst wie auch die daraus resultierende Gruppendynamik, die in dieser Studie zusätzlich durch den Erhebungskontext geprägt wurde, bezieht. Besonders auffällig war, dass die freiwillige Teilnahme der Gruppe 2, im Gegensatz zu Gruppe 1 und 3, zu einer höheren Motivation beigetragen zu haben schien. Obgleich die Studenten aller Gruppen freiwillig teilgenommen haben, bestand durch den Zusammenhang des vorgefertigten Sprachkurses in Kiel bei einigen Teilnehmern doch die Kritik, das Modell sei nicht prüfungsrelevant für den Unterricht an ihrer Heimatinstitution.

Der Vergleich der Modelle in der gemischten Gruppe hat ergeben, dass dort eine Vorliebe für das Gelisa-Modell entstanden war, wobei die Gemeinschaftsentscheidung nicht bedeutete, dass nicht auch einige Teilnehmer das Vbf-Modell favorisierten. In keinem Fall entstand eine Abneigung gegen das jeweils andere Modell. Ein hypothetischer Vergleich in den anderen Gruppen, der jedoch nur mündlich während der Interviews angesprochen wurde, zeigte, dass die Teilnehmer mit ihrem jeweiligen Modell so vertraut geworden waren, dass sie am Gewohnten festhalten wollten.

Die ausgearbeitete Didaktisierung hat gezeigt, welche Themen und vor allem auch wie diese für einen kontrastiven DaF-Unterricht norwegischer Muttersprachler aufbereitet werden können. Aus dem anschließenden Resümee zur Durchführung ging hervor, dass sich der Unterricht mit den gewählten Lektionen (vgl. 6.2.1–3) unter Berücksichtigung kleinerer Herausforderungen als

durchführbar und passend herausstellte. Die Doppelrolle von Forscher und Lehrkraft wurde diskutiert und als positiv für die anschließende Analyse der Daten hervorgehoben. Die dadurch resultierenden Einblicke werden vor allem auch die nachfolgende Diskussion der Daten begleiten und für die Bewertung der Studie genutzt werden können. Im Folgenden gilt es nun, die Ergebnisse zur Diskussion zu bringen und hierbei auch im Lichte der angestrebten Lernziele näher zu betrachten. Hierbei bilden ebenso die Aussagen der Teilnehmer bedeutende Erkenntnisse für die Diskussion sowie auch eine Bereicherung für die abschließende Evaluation der Studie.

8.3 Diskussion

Die folgende Diskussion basiert auf zwei Herangehensweisen. Zunächst sind durch die Interviewanalyse, wie bereits mehrfach erwähnt, zwei Aspekte herausgearbeitet worden, die zu einer Diskussion einladen und die im Folgenden näher betrachtet werden. Die gilt zum einem dem kontrastiven Unterricht, der einen Grundbestandteil der Didaktisierung darstellt und zu dem die Teilnehmer teils unterschiedliche Auffassungen vertraten, zum Teil aber auch ein unterschiedliches Verständnis darüber zu haben schienen, was dieser Annäherung zugrunde gelegt werden könne. Zum anderen werden Überlegungen zum sogenannten Sprachgefühl vorgestellt, die den klaren strukturellen Regeln einer Feldergliederung gegenübergestellt werden. Die zweite Herangehensweise betrifft die eingangs formulierten und angestrebten Lernziele (vgl. 1.4), die vor dem Hintergrund der Ergebnisse und Erfahrungswerte aus der Arbeit mit den Teilnehmern diskutiert werden.

8.3.1 Individuelle Vorstellungen und Einstellungen zum kontrastiven Unterricht

Die Interviewanalyse hat gezeigt, dass der Großteil der Teilnehmer (18 von 28) eine kontrastive Annäherung an den Fremdsprachenunterricht begrüßte. Im Fokus des Interesses stand es, zu ergründen, wie die Teilnehmer zu einer Unterrichtsform eingestellt waren, welche die Kontraste und Gemeinsamkeiten von L1 zur Zielsprache nutzbar und für den Fremdsprachenlernprozess gewinnbringend einsetzen würde. Es entstand jedoch im Laufe der Gespräche der Eindruck, manchen Teilnehmer sei die Intention hinter dieser Konzeption nicht ersichtlich gewesen und/oder sie hätten ein anderes Verständnis von einem kontrastiven Unterricht als die hier intendierte Vorgehensweise.

Anders betonte, dass er einen Sprachvergleich für ein Grammatikstudium als sinnvoll erachte, aber dass, „wenn man, also Deutsch lernen möchte, so mehrere haben sich auch die Frage gestellt, also: ‚Warum machen wir es jetzt in Norwegisch?' " (vgl. 7.4.2). Mit dieser Aussage vermittelte er, dass einige Lerner in seiner Gruppe (Gelisa I) den Sinn der kontrastiven Annäherung nicht verstanden hätten. Andere Teilnehmer brachten deutlich zum Ausdruck, dass sie einen Sprachvergleich als nicht sinnvoll (vgl. *Jesper*, *Rajesh*, *Vera,* 7.4.2) oder sogar kontraproduktiv (vgl. *Viktoria,* 7.4.2) erachteten. Sie wollten sich nur auf das Deutsche konzentrieren oder befürchteten zum Teil sogar, negativ durch das Norwegische beeinflusst werden zu können. Obwohl es entgegen diesen Auffassungen die Intention des Unterrichts war, durch die Kontrastierung von L1 und L2 einen positiven Effekt hervorzurufen, zeigen diese Aussagen jedoch auch, dass die Lerner mit einer negativen Einstellung kritisch über diese Annäherung reflektiert haben.

Die Grundlage für die kontrastive Annäherung bildete die in Kapitel 2 dargelegte Auffassung, dass die L1 aktiviert ist, wenn die L2 verarbeitet wird. Daher kann es nicht im Sinne des Fremdsprachenunterrichts sein, die L1 komplett zu verbannen, sondern sie zur Effektivierung und Erleichterung nutzbar zu machen (vgl. Hessky 1994). Hierbei wurde sich besonders auf die Arbeit von Oomen-Welke (2003, 2017a, 2017b) gestützt, die für den positiven Effekt des Sprachvergleiches argumentiert (vgl. auch 6.3). Es sollte im Zuge dieses Projekts und der dargestellten Didaktisierung deutlich geworden sein, dass die L1 Norwegisch nicht nur dafür genutzt wurde, einen schlichten Vergleich aufzustellen, um die Lerner vor potenziellen Fehlerquellen zu warnen, sondern dass das Ziel verfolgt wurde, sie durch den Sprachvergleich zu einer Reflexion anzuregen. Aufgrund der Tatsache, dass die Interviews nach Beendigung des Unterrichts stattgefunden haben, ist davon auszugehen, dass der Großteil der Teilnehmer die Fragen nach der Einstellung gegenüber einer kontrastiven Annäherung direkt auf die im Unterricht gewählte Vorgehensweise bezogen hat. Wenn aber trotzdem mitunter der Eindruck entstanden ist, einige wenige Teilnehmer hätten in einer kontrastiven Annäherung möglicherweise nicht mehr als eine Übersetzungshilfe gesehen, dann ist zu überlegen, die Lerner noch stärker darauf vorzubereiten, wie ihre L1 neben reinen Übersetzungen auch als eine strukturelle Verständnisstütze herangezogen werden kann.

Es wurde unter 7.2 dargelegt, dass die Studenten zu Beginn des Unterrichts über die kontrastive Herangehensweise informiert wurden und dass gerade nach dem ersten Erhebungsblock noch stärker darauf geachtet wurde, die Vorzüge des Konzeptes deutlicher hervorzuheben. Nichtsdestotrotz bleibt festzuhalten, dass auch diese Vorgehensweise noch ausbaufähig ist, indem

beispielsweise nicht nur eingangs, sondern auch im Verlauf des Unterrichts immer wieder deutlich gemacht wird, wie und warum der Unterricht die L1 der Lerner so stark einbindet.[268] Das Modell allein kann diese Erklärung offenbar nicht bieten und einige Lerner scheinen möglicherweise explizitere Erläuterungen zur Zielsetzung des Sprachvergleichs von L1 und L2 zu benötigen. Nichtsdestotrotz haben die Aussagen aus den Interviews auch gezeigt, dass die meisten Teilnehmer eben gerade durch die Erfahrung mit dem Unterrichtskonzept die Frage nach ihrer Einstellung gegenüber einer kontrastiven Annäherung auf eben diese gemeinsame Arbeit mit dem Feldermodell (bzw. den Sprachvergleich in der K-Gruppe) bezogen haben. Viele Teilnehmer brachten außerdem zum Ausdruck, dass sie sich bewusst seien, durch ihre L1 Norwegisch geprägt zu sein. Sie sagten deshalb, dass sie einen Sprachvergleich und eine Reflexion begrüßten, weil ja „die meisten so Fehler von sein eigenen Sprache" kommen (*Tor*, vgl. 7.4.2).

Unterschiedliche Auffassungen könnten auch dadurch entstanden sein, dass durch die Flexibilität des Interviewverfahrens (semi-strukturiert, Deutsch und/oder Norwegisch) die Frage in Bezug auf die Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht nicht in allen Interviews exakt gleich formuliert war. Dies war aber insofern nicht zu vermeiden, da eine bewusst offene Herangehensweise an die Daten (thematisches Kodieren nach Fall- und Gruppenvergleich, vgl. 5.8) sogar angestrebt wurde und diese ja auch erst aufdecken konnte, dass es hier vermutlich zu unterschiedlichen Auslegungen gekommen war. Durch die offenen Interviews konnte daher mitunter nicht eindeutig festgestellt werden, ob die Einstellung des jeweiligen Teilnehmers sich auf das Konzept eines kontrastiven Unterrichts allgemein oder auf das der gemeinsamen Arbeit im Unterricht bezog.

Es erscheint außerdem sinnvoll, für zukünftige Projekte einführend noch genauere Erklärungen zur Lehrmethode einzuplanen, da viele Teilnehmer mitteilten, sie seien es nicht gewöhnt gewesen, so viel mit dem Norwegischen zu arbeiten, und einen so starken Fokus auf einen Sprachvergleich aus ihrem vorherigen Unterricht nicht zu kennen. Dies mag angesichts anerkannter Lehrwerke der Schulen und Universitäten ein wenig verwundern, da diese einen starken Einbezug des Norwegischen als einen wesentlichen Bestandteil

268 Hierbei könnte auch eine erhöhte Sprachbewusstheit als Lernziel präsentiert werden, um die Herangehensweise im Unterricht zu begründen und die Teilnehmer zusätzlich zu motivieren. Den Lernern dieses abstrakte Ziel zu erläutern, schlussfolgert auch Lohiniva (2017: 81) (vgl. auch 4.3.2).

ihrer Darstellung nutzen (beispielsweise die Lehrwerkreihe *Leute* (Biesalski et al. 2017, 2018a, 2018b) oder Reiten (2013), vgl. auch 4.2). Weiter ist davon auszugehen, dass die Teilnehmer im schulischen Deutschunterricht bereits mit Kontrasten zu ihrer L1 gearbeitet haben, so dem Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht denn auch Folge geleistet wurde.[269] Nun ist in diesem Zusammenhang nicht ermittelt worden, welche Form einer kontrastiven Annäherung die Teilnehmer im Einzelnen und ganz konkret mitgebracht haben. Es ist aber nach einer Recherche der gängigsten Lehrwerke hervorzuheben, dass das Potenzial einer kontrastiven Annäherung meines Erachtens noch nicht ausreichend ausgeschöpft wird, wenn Lehrwerke ‚lediglich' darauf verweisen, wie x in der L1 der Lerner aussieht, ohne zusätzlich die Gegebenheiten der L1 genauer zu thematisieren und ohne zu Reflexionen über einen Sprachvergleich anzuregen.[270]

Es kann aber keine Form einführender Erklärungen eine negative Einstellung abfangen, wenn die Lerner anschließend nicht auch erfahren, dass sich eine Reflexion über die Kontraste und Gemeinsamkeiten von L1 und L2 für ihren individuellen Sprachlernprozess als hilfreich herausstellt. Wenn Lerner somit eine Abneigung gegen einen Sprachvergleich oder eine Angst vor Transfer äußern und die Überzeugung, eine Zielsprache sei am besten nur für sich und/oder natürlich und intuitiv zu erlernen (vgl. *Rajesh, Viktoria*, 7.4.2),

---

269 „Mål for opplæringen er at eleven skal kunne […] undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring (Ziel der Ausbildung ist es, dass der Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der neuen Sprache untersuchen und dies für das eigene Sprachenlernen nutzen können soll, eigene Übersetzung)" (Udir 2006).

270 Beispielsweise stellt das Lehrwerk *Klasse!* (Gundersen-Røvik & Braaten 2020: 11) in einer Tabelle norwegische und deutsche Vokabeln gegenüber. Hierbei handelt es sich um verschiedene Wortklassen, wobei die Verben sowohl in der ersten Person Plural als auch im Singular konjugiert sind. Vereinzelte Lücken sollen die Schüler ergänzen, indem sie ‚raten' (*gjett dere fram*), um zu erkennen, wie ähnlich die ausgewählten Wörter in den beiden Sprachen sind (*jeg heter, ich heiße*). Erklärungen oder Reflexionsaufgaben folgen jedoch nicht.

Es können aber auch Beispiele gefunden werden, die ‚mehr' aus einem Sprachvergleich machen. Im Lehrwerk *Leute 10* (Biesalski et al. 2018b: 95) werden die Schüler gebeten, eine Verbindung aus Haupt- und Nebensatz aus dem Deutschen ins Norwegische zu übersetzen und anschließend in beiden Varianten das Verbal zu unterstreichen. An dieser Stelle zusätzlich ein Feldermodell heranzuziehen, könnte eine passende Ergänzung darstellen. (Vgl. auch Jensen 2023).

spiegelt auch dies Einstellungen wider, die gehört und ernstgenommen werden müssen. Wie bereits unter 2.4 ausgeführt, wurde im Rahmen des didaktischen Konzeptes besonders der individuelle Lernprozess berücksichtigt, wobei eine Sprachreflexion ebenfalls beinhaltet, dass die Lerner sich eben dieses Prozesses bewusstwerden und erfahren, dass sie für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind (vgl. Oomen-Welke 2017b). Es geht folglich nicht darum, eine Überzeugungsarbeit zu leisten, sondern den Lernern ihre Skepsis zu nehmen und ihnen zu erleichtern, sich auf eine kontrastive Annäherung einzulassen, um so die damit verbundenen Vorteile selbst zu erfahren.

8.3.2 Sprachgefühl

Der zweite Aspekt, der im Zuge der Interviewanalyse herausgearbeitet und der von den Studenten mehrfach genannt wurde, betrifft das sogenannte Sprachgefühl. Auf der einen Seite wurde der Wunsch geäußert, (entgegen der kontrastiven Annäherung) eine Sprache ganz intuitiv lernen und so ein Sprachgefühl aufbauen zu wollen. Auf der anderen Seite wurde eine Anwendung des Modells dem Sprachgefühl gegenübergestellt. Hierbei wiederum konnten die Studenten beim Lösen der Testaufgaben nach eigenen Angaben sowohl von ihrem Sprachgefühl profitieren als auch zu falschen Schlüssen verleitet werden.

Da es an dieser Stelle zu einer ähnlichen Problematik wie bei der kontrastiven Annäherung kommen kann, nämlich zu unterschiedlichen Auffassungen über die Auslegung des Begriffes Sprachgefühl, wird zunächst eine allgemeine Definition formuliert. Zwar zeigen Arbeiten wie Hohm (2005) oder Trad (2009), dass es in der Fachliteratur eine Vielzahl von Erklärungen und Verwendungsweisen des Begriffes gibt, doch soll hier mit einer einfachen und allgemeinen Definition gearbeitet werden. Aufgrund der Aussagen aus den Interviews wird davon ausgegangen, dass diese Auslegung die Auffassung der Studenten bestmöglich widerspiegelt. Aus den gesammelten Definitionen bei Hohm (2005) und Trad (2009) geht hervor, dass zwei Punkte immer wieder hervorgehoben werden: Intuition und Sprachbeherrschung, sodass daraus resultierend das Sprachgefühl hier verstanden wird als ein intuitives Wissen darüber, was in einer Sprache richtig oder falsch ist.

Da eine der Leitfragen des Interviews darin bestand, die Teilnehmer nach einer Anwendung des Modells zu fragen (vgl. 5.7), um näher ergründen zu können, wie sie die Testaufgaben gelöst hatten, war es eine natürliche Reaktion, dass oftmals das Sprachgefühl als Alternative zu grammatischem Regelwissen genannt wurde. Da das Sprachgefühl aber bei Weitem nicht bei allen

Teilnehmern angesprochen wurde,[271] lassen sich an dieser Stelle anhand einiger weniger Studenten nur Tendenzen ableiten, die durchaus Raum für eine tiefgründigere Auseinandersetzung bieten. Trotzdem zeichnen sich durch die Aussagen einer begrenzten Anzahl von Teilnehmern Auffälligkeiten ab, die weitere Überlegungen angeregt haben.

Auf der einen Seite gab es die Teilnehmerinnen *Tine 44/45* (Gelisa-Gruppe) und *Randi 45/44* (Vbf-Gruppe), die angaben, nicht das Modell zu präferieren, sondern sich auf ihr Sprachgefühl verlassen zu haben. Sie erzielten dabei relativ gute Testergebnisse, ohne dass sich allerdings ihr Folgetestergebnis bedeutend verändert hatte.[272] Weiter noch schien es für *Agnes 44/38* (K-Gruppe) kontraproduktiv, sich von ihrem Sprachgefühl zu entfernen, und sie zeigte eine deutliche Verschlechterung (gemessen am Punkteverlust von Vor- zu Folgetest) – wobei *Agnes* aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur K-Gruppe anders als *Tine* und *Randi* kein Modell hatte, auf das sie sich stattdessen hätte beziehen können. Daher entsteht der Eindruck, dass gerade die leistungsstärkeren Studenten davon profitieren, sich auf ihr Sprachgefühl zu verlassen, wobei aber auch leistungsstärkere Studenten wie *Marianne 42/44* (Vbf-Gruppe) und *Robert 42/49* (gemischte Gruppe) von der Anwendung des Modells profitiert haben. Es sollte daher nicht der Umkehrschluss gezogen werden, die Einführung eines Modells sei weniger geeignet für leistungsstärkere Studenten.

Auf der anderen Seite gab auch *Harald 29/24* (gemischte Gruppe) an, sich auf sein Sprachgefühl zu verlassen, wobei er sich im Test jedoch deutlich verschlechterte. Ihm können vor allem die Teilnehmer gegenübergestellt werden, die zum Ausdruck brachten, das Sprachgefühl sei trügerisch und sie hätten davon profitiert, sich stattdessen auf die Struktur des Modells zu verlassen wie *Tor 27/31* oder *Karolina 29/42* (beide gemischte Gruppe). Hierbei brachte *Karolina* explizit zum Ausdruck, sie habe sich nun von ihrem Sprachgefühl entfernt: „Das ist mehr so Struktur … in meinem Kopf […] früher war das, also mehr so mit, was ich denke, richtig ist“ (*Karolina,* vgl. 7.5.3).

Damit zeigen die Funde zum einen, dass das Sprachgefühl eine verlässliche Stütze sein kann, wobei der Lerner allerdings so weit Einsicht in seinen eigenen Lernprozess haben muss, beurteilen zu können, ob er diese Stütze bereits

271 Es muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass das Sprachgefühl sowohl durch die Teilnehmer als auch durch die Forscherin in das Gespräch eingeflossen ist.

272 Für *Tine* erschien es geradezu abwegig, dass Modell anzuwenden. Auf die Frage, ob sie beim Folgetest an das Modell gedacht habe, entgegnete sie mit Nachdruck: „Überhaupt nicht!“

hat aufbauen können. Zum anderen zeigen sie, dass ungeachtet eines vermeintlichen Sprachgefühls sowohl leistungsstärkere wie auch leistungsschwächere Studenten von einer Anwendung des Modells profitieren können, weil es ihnen eine Sicherheit für die Strukturen der L2 bieten kann – worauf auch unter 8.3.3 und 8.4 nochmal zurückgekommen wird.

Neben den Teilnehmern, die Aussagen darüber trafen, ob sie sich auf ihr Sprachgefühl verließen, gab es mit *Roger 26/31* (gemischte Gruppe) und *Viktoria 24/29* (Gelisa-Gruppe) Teilnehmer, die mitteilten, den Aufbau eines Sprachgefühls anzustreben und die Zielsprache natürlich und intuitiv lernen zu wollen – was in diesem Projekt jedoch kein Lernziel darstellte (vgl. 1.4). *Roger* drückte dabei eine allgemeine Abneigung gegenüber Grammatik aus und konnte nach eigenen Aussagen nichts mit dem Modell anfangen – er fand „Grammatik eigentlich ganz schlecht" (vgl. 7.4.2). *Viktoria* wollte nicht „in der norwegischen Satzstruktur […] denken" und für sie sei „es am besten, das so zu lernen, wie es ist" (vgl. 7.4.2). Es steht an dieser Stelle nicht im Fokus des Interesses, zu ergründen, wie diese Studenten ihren Fremdsprachenlernprozess stattdessen realisieren wollen oder können. Es lassen sich jedoch Schlüsse aus ihren Einstellungen und Testresultaten ziehen, die für das präsentierte Unterrichtskonzept unter Bezugnahme kontrastiver Feldermodelle von Relevanz sind.

Erstens: Testergebnisse wie die von *Roger* und *Viktoria* zeigen, dass sich Lerner auch, ohne dass ihnen das Modell (nach eigenen Aussagen)[273] geholfen habe, verbessern konnten. Zweitens: Diese Lerner haben andere individuelle und wirksame Wege gefunden, sich der Zielsprache zu nähern. Werden diese Beobachtungen dann weiter in den Zusammenhang mit den Ergebnissen der anderen Teilnehmer gebracht, zeigt sich, dass eine Arbeit mit dem Feldermodell für viele eine gewinnbringende, jedoch nicht die einzig gewinnbringende Methode darstellt, um im norwegischen DaF-Unterricht mit dem Thema der Verbalstellung zu arbeiten. Hierbei zielt das Modell allerdings nicht darauf ab, ein Sprachgefühl aufzubauen oder zu stärken, sondern eine Sprachbewusstheit

273 An dieser Stelle kann nicht mehr rekonstruiert werden, welche Strategien diesen beiden Teilnehmern im Detail zu ihrer Punkteprogression verholfen haben könnten. Selbst wenn sie angaben, keinen Nutzen durch das Modell erfahren zu haben, so zeigt sich dennoch, dass sie basierend auf dem Testergebnis etwas dazugelernt haben. Auf Grundlage der Überlegung von Sharwood Smith (1991), dass *Noticing* auch eine unbewusste kognitive Wahrnehmung beschreibt (vgl. 2.4.2), könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass *Roger* und *Viktoria* durch die visuelle Perzeption der Feldergliederung trotzdem einen Nutzen erfahren haben könnten.

im Sinne des *Language Awareness* als ein bewusster Umgang mit und ein Wissen über Sprache (vgl. 2.4.1 und 6.3).

Die Diskussion zur individuellen Vorstellung und Einstellung zum kontrastiven Unterricht sowie die Reflexionen über das vermeintliche Sprachgefühl konnten zu Erkenntnissen führen, die auch die nachfolgende Rückbesinnung auf die angestrebten Lernziele (vgl. 1.4) bereichern kann. Hierbei ist vor allem das Sprachgefühl der Bestrebung gegenüberzustellen, dem Lerner durch die strukturelle Gliederung zu einer Sicherheit in der Zielsprache zu verhelfen. Dieser Punkt wird unter 8.4 wieder aufgegriffen, nachdem zunächst die Lernziele im Lichte der Ergebnisse genauer betrachtet werden.

8.3.3 Rückbesinnung auf die angestrebten Lernziele

Im Folgenden werden die angestrebten Lernziele nacheinander wieder aufgegriffen und einzeln betrachtet. Hierbei sei nochmals betont, dass kein konkretes Messinstrument benutzt wurde bzw. benutzt werden konnte, um ein ‚Erreichen' dieser Ziele ergründen zu können (vgl. 1.4). Vielmehr dienen die Aussagen der Teilnehmer aus den Interviews sowie die eigene Erfahrung aus der Arbeit mit den Modellen im Unterricht als Anhaltspunkte, um die angestrebten Lernziele zu diskutieren und nachfolgend die gesamte Studie zu evaluieren.

Beim Interviewverfahren ging es darum, durch die Aussagen der Teilnehmer Rückschlüsse darüber abzuleiten, inwiefern eine Entwicklung hin zu den angestrebten Lernzielen stattgefunden hatte oder sich im Prozess befand. Diese Herangehensweise schloss aus, die Teilnehmer direkt nach beispielsweise ihrer Sprachbewusstheit oder ihrer mentalen Vorstellung der Satzstrukturen vor ihrem geistigen Auge zu befragen. Der Unterricht selbst bzw. die Modelle sollten bei den Teilnehmern zu Reflexionen anregen. Das Gespräch diente hier als Anstoß und es sollte den Teilnehmern Raum für ihre eigenen Gedankengänge gegeben und ihnen nichts in den Mund gelegt werden (vgl. 5.7).

Durch dieses freie Interviewverfahren entstand jedoch eine Schwierigkeit bei der ‚Überprüfung' der Lernziele in der K-Gruppe. In dieser Gruppe kam es zwar zu Aussagen, die Rückschlüsse über neugewonnene Kenntnisse über die grundlegenden, syntaktischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung zulassen, sowie auch zu Aussagen, die auf Grundlage des kontrastiven Unterrichts auf eine erhöhte Sprachbewusstheit hindeuten. Doch wurden keine Aussagen getroffen, die dahingehend ausgelegt werden können, die K-Gruppen-Teilnehmer hätten eine größere Sicherheit und eine visuelle Vorstellung über die Zusammenhänge im Satz entwickeln können. Dies könnte bedeuten, dass nicht alle der angestrebten Lernziele gleichermaßen

‚erreicht wurden' bzw. die Arbeit mit dem Modell in diesem Zusammenhang einen Vorteil verspricht. Allerdings darf auch nicht vergessen werden, dass hierbei sechs Teilnehmer der K-Gruppe mit 22 Teilnehmern der Feldergruppen verglichen werden müssen.[274]

Im Zuge der Rückbesinnung auf die angestrebten Lernziele muss außerdem bedacht werden, dass hierbei nicht die einzelnen Lerner betrachtet, sondern die Lernziele in Verbindung mit passenden Aussagen aus den Interviews gebracht werden. Dies bedeutet, dass Aussagen herangezogen werden, die ein ‚Erreichen' des jeweiligen Lernziels vermuten lassen. Es gab jedoch auch Teilnehmer, die nach eigenen Aussagen vom Unterricht/den Modellen und/oder der kontrastiven Annäherung nicht profitiert haben (vgl. 7.4 und zusammenfassend 8.2). Dies wurde ausführlich thematisiert und wird an dieser Stelle nicht nochmals einem potenziellen ‚Nichterreichen' der Ziele gegenübergestellt. Des Weiteren ist eine positive oder negative Einstellung auch nicht zwangsläufig aussagekräftig für ein mögliches ‚Erreichen' oder ‚Nichterreichen' der Lernziele.[275] Es sei wiederholt betont, dass im Folgenden Aussagen aus den Interviews herausgefiltert wurden, die eine positive Lernentwicklung in Bezug auf die angestrebten Lernziele nahelegen, ohne dass dabei jeder einzelne Lerner betrachtet oder alle Teilnehmer in Bezug auf ihren Lernerfolg neu gruppiert wurden.

Als erstes Lernziel strebte die Didaktisierung an, bei den Teilnehmern Folgendes anzuregen:

- Kenntnisse über die grundlegenden, strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung

Dieses erste Ziel ist insofern noch am ehesten messbar, weil es sich auf syntaktische Unterschiede zwischen der deutschen und der norwegischen Verbalstellung bezieht, welche die Grundlage für die grammatischen Themen des Unterrichts bildeten. Die Unterrichtsthemen wiederum entstanden in

274 Diese Tatsache erklärt, warum nicht bei allen Lernzielen Aussagen von K-Gruppen-Teilnehmern in die Diskussion eingeflossen sind.

275 Wird beispielsweise das erste Lernziel (Kenntnisse über die grundlegenden, strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung) betrachtet, müsste auf Grundlage der Testergebnisse davon ausgegangen werden, dass *Harald* (Punkteverlust -5) diesem Ziel wohl nicht nähergekommen ist (vgl. 7.5.3). Dennoch äußerte er sich durchweg positiv zum Modell und zum Unterricht. *Viktoria* (Punktezuwachs +5) hingegen schien, in Bezug auf dieses Ziel profitiert zu haben. Sie vertrat aber weder im Hinblick auf das Modell noch auf den kontrastiven Unterricht eine positive Einstellung (vgl. 7.5.1).

unmittelbarer Abstimmung mit den Testaufgaben, sodass der Test als ein geeigneter Indikator fungieren kann, um die Kenntnisse der Teilnehmer auf dieser rein grammatischen Ebene näher ergründen zu können. Wird in Betracht gezogen, dass sich die Teilnehmer im Schnitt um +3,68 Punkte von maximalen 51 verbessert haben (vgl. 8.2), kann behauptet werden, dass sie auf jeden Fall in Bezug auf die Zielsprache eine positive Entwicklung und somit eine verbesserte Kenntnis über die deutsche Verbalstellung vorweisen können. Dass die Studenten bei der verbesserten Kenntnis über die deutsche Verbalstellung weiter auch über die grundlegenden, strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit dem Norwegischen an Erkenntnissen gewonnen haben, kann durch Aussagen aus den Interviews bestätigt werden.

Mehrere Teilnehmer betonten im Interview, dass sie neben neuen Kenntnissen über das Deutsche ebenfalls auch mehr über ihre L1 gelernt hatten. Diese strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten waren den Lernern zuvor nicht präsent gewesen. *Amelie* (K-Gruppe) merkte an: „Aber es hat irgendwie auch Spaß gemacht, die Unterschiede zu sehen und zu merken, dass das wirklich anders is'." *Kurt* (K-Gruppe) hob hervor: „Es erklärte für mich ein paar Sachen, die ich ähm … nicht ganz in Kopf hatte." Und *Ingrid* (Gelisa-Gruppe II, aus dem Norwegischen übersetzt) stellte fest: „Auch um sich ordentlich anzusehen, wie das eigentlich auf Norwegisch funktioniert."

Hierbei beschrieben einige Lerner, dass sie sich nun auch Gedanken darüber gemacht hatten, welche Schwierigkeiten das Norwegische dem deutschen Muttersprachler bereiten könnte. *Mikkel* (Gelisa-Gruppe) sagte: „Das war auch … interessant, also wie Norwegisch in diese Modell platziert ist und … und wie man deutsche, äh Probleme mit Norwegisch hat."

Diese und weitere Gedanken der Teilnehmer über die grundlegenden, strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen gehen direkt in das zweite angestrebte Lernziel über, demzufolge die Didaktisierung bei den Teilnehmern Folgendes anzuregen versuchte:

➢ Verbesserung ihrer Sprachbewusstheit durch Kenntnisse über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung

Dieses zweite Ziel ist deutlich schwieriger zu bewerten, da die Sprachbewusstheit als ein bewusster Umgang mit und eine Reflexion über sprachliche Strukturen und Regeln (vgl. 2.4.1) kaum greifbar oder konkret messbar ist. Es hätte zunächst gemeinsam mit dem Lerner diskutiert werden müssen, was in den Begriff der Sprachbewusstheit hineingelegt werden könnte, und es wäre vermutlich schwierig gewesen, in diesem Zusammenhang leitende Fragen zu

umgehen. Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass die Entwicklung einer Sprachbewusstheit einen Prozess darstellt, der nach drei Lektionen sicherlich nur als angestoßen und keinesfalls als abgeschlossen betrachtet werden sollte – wobei diese Reflexion allgemein wohl niemals als ‚abgeschlossen' angesehen werden kann.

Auf Grundlage der Lernersprache (vgl. 2.4) wurden in dieser Arbeit die Individualität des Einzelnen und der sich in einer stetigen Entwicklung befindende Sprachlernprozess berücksichtigt. Dass viele Lerner in ihrer Entwicklung und auf dem Weg hin zur Zielsprache eine Verbesserung ihrer Sprachbewusstheit durch Kenntnisse über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung haben gewinnen können, kann jedoch durch die Aussagen aus den Interviews stark angenommen werden. So teilten einige Lerner mit, ihnen sei „alles ein bisschen mehr bewusst [geworden]" (*Robert*, gemischte Gruppe) oder es wurden ihnen Strukturen deutlich, über die sie zuvor nicht nachgedacht hatten: „[…] und im Mittel-, Mittelteil, wie man das äh, macht. Ich habe nicht überlegt, dass es ein Mittelteil ist. […] Ja, Mittelfeld, genau. Das war auch ganz, äh, ganz gut zu formalisieren" (*Arvid*, Gelisa-Gruppe).

Diese Bewusstwerdung konnte weitere Reflexionen anregen und brachte einige Lerner dazu, neue Fragen zu stellen: „Warum machen wir das auf Norwegisch? Warum machen wir das auf Deutsch? Und was ist gleich und was ungleich?" (*Marianne*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt). Die Gegenüberstellung empfanden die Teilnehmer als hilfreich: „Denn so bekommst du ein Verständnis dafür, wie das auf Norwegisch ist und wie das dann auf Deutsch sein muss" (*Hilde*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt).

Auch hier führen die Gedanken zur nächsten Zielsetzung, auf die im Unterricht hingearbeitet wurde, nämlich auf eine:

- Sicherheit für die eigene Sprachproduktion durch Kenntnisse über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung[276]

Es dürfte augenscheinlich sein, dass die Gegenüberstellung eines Sprachenpaares Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich werden lässt, die auf Ebene der Rezeption hilfestellend für den Lerner sein können. Es stellt sich

276 Wie mehrfach erwähnt, soll damit ein positiver Effekt für die Rezeption nicht ausgeschlossen werden (vgl. 1.4, Fußnote 5).

aber auch die Frage, inwieweit die daraus resultierenden Erkenntnisse dem Lerner ebenfalls für seine praktische Sprachproduktion eine Sicherheit bieten können. Da auf Grundlage der Testergebnisse allein keine Aussagen darüber getroffen werden konnten, inwiefern die Studenten das Modell (bzw. den allgemeinen strukturellen Sprachvergleich in der K-Gruppe) auch auf praktischer Ebene haben anwenden können, können auch hier die Aussagen aus den Interviews herangezogen werden und einen besseren Einblick in die Lernentwicklung bieten.

Durch die Aussagen der Teilnehmer lässt sich feststellen, dass das Modell „tatsächlich sehr anwendbar" ist (*Jesper*, Vbf-Modell, aus dem Schwedischen übersetzt) und „sehr nützlich, es gebrauchen zu können" (*Tom*, Gelisa-II-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt). *Tom* stellte ebenfalls fest: „Ich denke die ganze Zeit daran, wenn ich Deutsch schreibe."

Ähnliche Aussagen der K-Gruppen-Teilnehmer zeigen, wie die neuen Erkenntnisse auch ohne ein Modell für den praktischen Sprachgebrauch von Relevanz sein können. Auf die Frage, ob ihnen die Unterrichtsinhalte während des Tests in den Sinn gekommen bzw. hilfreich waren, entgegnete ein Teilnehmer: „Ja, ich erinnere mich, dass ich, [daran] gedacht […] habe, während diese Test, äh der zweite Mal" (*Kurt*, K-Gruppe) und dass man bei Unsicherheiten „immer Fragen zu, zu dem, was man gelernt hat [stellt]" (*Amelie*, K-Gruppe).

Dass die Kenntnisse über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung aber vor allem in den Feldergruppen zu einer Sicherheit führen konnten, bestätigen die vielen positiven Rückmeldungen der Teilnehmer in diesen Gruppen. Eben gerade durch ihre Felderstruktur scheinen die Modelle noch mehr Sicherheit zu versprechen. „Sätze zu übersetzen wird mehr strukturiert und äh, es ist so im Kopf einfacher, denk ich, wenn man so ein Modell benutzt" (*Tor*, gemischte Gruppe).

Hierbei haben vor allem die Teilnehmer, die das Modell nach eigenen Angaben auch angewendet hatten, von den neuerworbenen Kenntnissen über die strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten profitieren können. Eine neugewonnene Sicherheit brachten die Lerner vielfach zum Ausdruck, indem sie beispielsweise mitteilten: „Ich habe das Gefühl, ich habe eine bessere Kontrolle darüber bekommen, äh, wo die Dinge hingehören im Satz. Dadurch dass wir so viel mit diesem Schema da geübt haben" (*Hilde*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt), „[…] um zu sehen, ob du richtig geschrieben hast, kannst du es doppelt kontrollieren, indem du es in einigen Fällen umdrehst und das ist ganz schön hilfreich" (*Rafael*, gemischte Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt) oder auch: „Also, wenn ich bei einem Satz ein bisschen unsicher bin, so kann ich den zuerst auf Norwegisch bilden und dann kann ich sozusagen

einfach umstellen. Also, dann … einfacher die Stücke an den richtigen Platz setzen“ (*Sigurd*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt).

Diese neue Sicherheit kann das Modell vor allem dadurch erzeugen, dass es die Zusammenhänge im Satz visualisiert. Dies sollte durch das letzte angestrebte Lernziel näher untersucht werden, demnach die Didaktisierung bei den Lernern Folgendes anzuregen versuchte:

- Einen geschärften Blick für die deutsche und norwegische Satzstruktur sowie eine visuelle Vorstellung ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Dieses Ziel wurde formuliert, da die Ergebnisse aus der Gehirn- und Fremdsprachenerwerbsforschung nahelegen, dass Visualisierungen den Lernprozess stärken (vgl. 2.4.2 und 6.4) und dass die kontrastiven Feldermodelle eben durch die optische Hervorhebung der verschiedenen Bereiche im Satz eine Bewusstwerdung der strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten begünstigen können. Dass viele Teilnehmer tatsächlich eine visuelle Vorstellung entwickelt haben, welche weiter in einem Sicherheitsgefühl resultierte, bestätigen Formulierungen wie: „Nun sehe ich es ja schon fast sofort im Kopf und weiß, dass die Verben nur hier stehen können und das gehört dahin und so“ (*Hilde*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt). „Du konntest das bildlich sehen, wusstest einfach, dass es so sein musste“ (*Jesper*, Vbf-Modell, aus dem Schwedischen übersetzt) oder: „Ich kann auch ein bisschen die Struktur sehen in meinem Kopf, wenn ich damit arbeite“ (*Robert*, gemischte Gruppe).

Vielfach erlebten die Studenten zuvor ein gewisses Chaos. Durch das Modell kamen ihnen die Zusammenhänge nun nicht mehr „nur so aus der Luft“ (ebd.) vor. *Tor* (gemischte Gruppe) stellte fest: „Weil vorher habe ich so gedacht, das Verb kommt ungefähr so und so, aber mit dem Modell äh, fang ich manchmal mit dem ‚da is’ n’ Verb, da is’ n’ Verb‘ an und da kommt etwas zwischen oder davor.“ Auch *Karolina* (gemischte Gruppe) betonte den visuellen Aspekt: „Ja, was wir auch mit die Modell benutzt haben, ich fand das sehr gut mit die Gelisa und die, das Verbal zu sehen und vergleichen auch.“ Oder auch: „Das ist mehr so Struktur … in meinem Kopf […] Und ich glaube, früher war das, also mehr so mit, was ich denke, richtig ist“ (ebd.).

Werden die Überlegungen zu den Lernzielen mit der Diskussion unter 8.3.2. in Verbindung gebracht, wird vor allem deutlich, dass das von einigen Studenten ‚ersehnte‘ Sprachgefühl dem Sicherheitsgefühl anderer Studenten gegenübergestellt werden kann. Die Analyse und Diskussion der Daten haben zu weiteren Ergebnissen geführt, die in der nachfolgenden Bewertung der Studie noch einmal thematisiert werden.

8.4 Bewertung der Studie und Nutzen der kontrastiven Feldermodelle

Es hat sich gezeigt, dass einige Teilnehmer die Herausbildung eines verlässlichen Sprachgefühls in der L2 anstrebten und quasi durch ein Eintauchen in einen fremdsprachlichen Kontext die Zielsprache intuitiv erwerben wollen. Damit scheinen diese Lerner ein Bild vom Fremdsprachenlernen zu haben, das sich nicht mit der Forschung deckt.[277] Um ein Gefühl dafür zu entwickeln, was in einer Fremdsprache richtig oder falsch ist, muss der Lerner außerdem beurteilen können, inwieweit er/sie sich auf sein/ihr Gefühl bereits verlassen kann. Im Zweifelsfall kann ein Wissen über eine bestimmte Regel jedoch immer hilfreich sein, um so einer potenziellen Enttäuschung vorzubeugen.

Lerner mit einem verhältnismäßig guten Testergebnis wie *Tine 44/45* oder *Randi 45/44*, die zu den leistungsstärkeren Teilnehmern gehörten, konnten nach eigenen Aussagen durchaus von ihrem Sprachgefühl profitieren. Sie waren zudem beide auch nicht der Meinung, dass ihnen das Modell eine große Hilfe gewesen sei (vgl. 7.4.1). Somit sind leistungsstärkere Lerner, die eine Sicherheit in der L2 bereits aufgebaut haben, nicht auf das Modell angewiesen. „[Es] geht auch ohne die Modell" (*Tine*, Gelisa-Gruppe) und es ist eine respektable Erkenntnis, wenn der Lerner selbst feststellen kann, er oder sie „denke eigentlich nicht so" (*Randi*, Vbf-Gruppe).

Leistungsschwächere Lerner wie *Viktoria 24/29* oder *Roger 26/31* waren sich durchaus im Klaren darüber, dass sie ein verlässliches Sprachgefühl noch entwickeln müssten. Da sie jedoch eine eher abneigende Einstellung gegenüber Grammatik allgemein kommunizierten, wollten sie dieses auf einem natürlichen und intuitiven Wege erreichen (vgl. 7.4.1). Selbstverständlich ist auch das eine Einstellung, die geäußert werden darf und muss. Dennoch hätten sicherlich auch diese Teilnehmer bei einer positiveren oder offeneren Einstellung dem Modell gegenüber von einem Sicherheitsgefühl profitieren können, welches ja von vielen der anderen Studenten als positiv hervorgehoben wurde.

Zwar konnten sich auch Lerner von Vor- zu Folgetest verbessern, die das Modell ablehnten (*Egon 35/43, Roger 26/31, Viktoria 24/29*), doch ist die

---

277 Die Forschung zeigt deutlich, dass der Einfluss der L1 für den Fremdsprachenerwerbsprozess prägend ist und daher gewinnbringend genutzt werden sollte (siehe beispielsweise Diehl et al. 2000, vgl. auch 2.4). Dabei ist die aktive Auseinandersetzung mit der Zielsprache unabdingbar. „[N]o study has ever shown that […] ignoring grammatical forms in input results in better learning outcomes than noticing forms and forming hypotheses about them" (Schmidt 2010: o. S., vgl. auch 2.4.2).

Herausbildung eines Sicherheitsgefühls auf Grundlage des Modells meines Erachtens ein größerer Gewinn als die Verbesserung bestimmter grammatischer Inhalte, die im Test abgeprüft wurden. Sicherlich ist es erfreulich, dass die allermeisten Teilnehmer mehr über Relativsätze oder komplexe Verbalformen gelernt haben. Nichtsdestotrotz ist das Modell für das Verständnis über die strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der L1 und L2 ganz allgemein eine Stütze. Durch die Kenntnis und die Besetzung der Felder eine Sicherheit in der Zielsprache aufbauen zu können, hat weitreichendere und wertvollere Konsequenzen für den Sprachlernprozess der Teilnehmer als ein Punktezuwachs von Vor- zu Folgetest.

Dementsprechend ist es positiv anzumerken, dass viele Lerner über dieses Sicherheitsgefühl reflektiert haben und zu dem Schluss kamen, das Modell sei für sie ein praktisches und anwendbares Hilfsmittel geworden (vgl. 7.4.1). Hierbei haben diese Lerner zum Teil auch eine Parallele zu ihrem Sprachgefühl gezogen und kamen zu bedeutsamen Schlüssen für ihren eigenen Lernprozess. Es ist zweifelsohne eine wertvolle Erkenntnis, wenn der Lerner feststellt: „Das hört sich falsch an. Aber zu wissen, dass es ich, in mein norwegischen Kopf ist es richtig, dass es falsch anhört, aber im Deutschen ist es richtig" (*Karolina*, gemischte Gruppe). Hierbei ist es weiter auch eine wertvolle Erkenntnis, wenn sich ein Lerner bewusst macht, dass das Erlernen eines Modells durchaus mit Arbeit verbunden ist, die sich letztendlich jedoch auszahlt; „Ich denke so, wenn man nach Gefühl macht, dann ist es ja auch schön, dass ist nicht so schwierig für'n Kopf, aber mit Struktur weiß man, dass es wahrscheinlich richtig oder nicht ist" (*Tor*, gemischte Gruppe).

Das von den Studenten beschriebene Sicherheitsgefühl entsteht auf der einen Seite durch die visuelle Darstellung der Feldergliederung (vgl. 8.3.3). Auf der anderen Seite fokussieren die kontrastiven Modelle zusätzlich auf einen Sprachvergleich. Unter 8.3.1 wurde dargelegt und diskutiert, dass und warum es aber auch zu individuellen Vorstellungen zum kontrastiven Unterricht gekommen ist. Die Analyse der Interviewdaten unter 7.4.2 hat außerdem gezeigt, dass mit ⅔ der Großteil der Teilnehmer eine positive Einstellung gegenüber einer kontrastiven Annäherung an den Fremdsprachenunterricht hatte. Dabei betonten einige Teilnehmer, dass sie einen klaren Einfluss des Norwegischen in ihrem Sprachlernprozess erkannten: „Ich denke, die meisten so Fehler von sein eigenen Sprache [kommen]" (*Tor*, gemischte Gruppe).

Der positive Nutzen des kontrastiven Unterrichts ist durch die Diskussion der Lernziele (vgl. 8.3.3) und durch die Interviewanalyse zu diesem Thema (vgl. 7.4.2) zweifellos deutlich geworden. Um das Vorgehen in diesem Zusammenhang aus eigener Sicht kritisch zu beurteilen, wird zusammenfassend Folgendes

festgehalten: Die negative Einstellung einer kontrastiven Annäherung gegenüber könnte durch eine eventuell nicht ausreichende Erklärung darüber, warum kontrastiv gearbeitet werden würde, erklärt werden. Eine mitunter und scheinbar unterschiedliche Auffassung darüber, was unter einem kontrastiven Unterricht verstanden werden kann, könnte möglicherweise damit zusammenhängen, dass nicht deutlich genug erläutert worden ist, wie kontrastiv gearbeitet werden würde. Vielleicht hätten einige Lerner mehr Informationen über dieses Vorgehen benötigt, wobei andere vermutlich relativ viel über einen Sprachvergleich nachgedacht hatten und für sich selbst trotzdem keinen Mehrwert in diesem Vorgehen gesehen haben – was ebenfalls eine berechtigte Einstellung darstellt. An diesem Punkt gibt es daher noch Raum für eine Verbesserung des Vorgehens, wobei aber auch noch einmal betont werden muss, dass dieses Verbesserungspotenzial erst durch Durchführung und Analyse überhaupt aufgedeckt werden konnte. Des Weiteren soll es nicht darum gehen, möglichst viele Lerner zu überzeugen, sondern sie dabei zu unterstützen, die Vorteile eines Sprachvergleiches selbst zu erleben und zu entdecken.

Auffallend ist außerdem, dass drei der vier Teilnehmer, die eine negative Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht äußerten, der Gruppe I (Januar-Block, Gelisa I- und K-Gruppe) angehörten. Wie bereits unter 7.2 erläutert wurde nach dem ersten Erhebungsblock noch deutlicher betont, warum kontrastiv gearbeitet werden würde. Der kritischere Blick auf die sprachvergleichende Herangehensweise kann aber auch mit dem Gruppenkontext in Verbindung stehen. Besonders in der Gruppe 1 und zum Teil auch in Gruppe 3 (gemischte Gruppe) wurde die Relevanz des Unterrichts allgemein für den weiteren Studienverlauf infrage gestellt: „[M]an kommt hier und man lernt dann diese Gelisa-Modell und man lernt genauer, als wir gelernt haben und man weiß dann, das hier werde ich nie wieder, nie wieder nützen, also nie wieder nützen im, im Germanistikunterricht in [Heimatort] auf jeden Falls" (*Anders*, Gelisa-Gruppe).

Offensichtlich (und bedauerlicherweise) fokussierten diese Lerner in Bezug auf die ausgewählten Unterrichtsinhalte primär auf die Prüfungsrelevanz für ihren individuellen Studienplan und weniger darauf, welche hilfestellende Funktion das Modell für ihren individuellen Lernprozess bereithalten könnte. Dies könnte meines Erachtens vor allem auch mit der Erwartungshaltung zusammenhängen, welche die Teilnehmer in den Unterricht mitbrachten. Gruppe 1 und 3 nahmen an einem maßgeschneiderten Sprachkurs teil, der durch Studienpunkten vergütet und in das Rahmenprogramm an ihrer Heimatinstitution integriert wurde. Die Teilnehmer der Gruppe 2 wollten neben ihrem eigentlichen Studienplan bewusst noch etwas Zusätzliches lernen. Dabei

fiel ihre hohe Motivation auf und sie waren der Meinung, dass sie dringend noch mehr lernen müssten, um sich sprachlich zu verbessern. Da andere Kommilitonen ihres Jahrgangs zeitgleich an einem vergleichbaren Kurs wie Gruppe 1 und 3 in Kiel teilnahmen, wollten sie außerdem die unterrichtsfreie Zeit an der Heimatuniversität nutzen und den Anschluss nicht verlieren.

Die Auswirkung der Einstellung, welche die Teilnehmer für die Studie mitbrachten, sollte daher sicherlich nicht unterschätzt werden. Bringt ein Lerner weniger Motivation für ein neues bzw. ihm unbekanntes Unterrichtskonzept mit (Sprachvergleich Deutsch-Norwegisch, kontrastives Feldermodell), wird er höchstwahrscheinlich auch einen geringeren Nutzen für seinen eigenen Lernprozess erleben als jemand, der sich auf diese Arbeit direkt einlässt und eine neue Herangehensweise entdecken möchte.

Nach all den Überlegungen in diesem Kapitel kann der Nutzen der kontrastiven Feldermodelle wie folgt zusammengefasst und sich somit der übergeordneten Forschungsfrage nach dem (didaktischen) Potenzial der kontrastiven Feldermodelle für den universitären DaF-Unterricht norwegischer Muttersprachler (vgl. 5.2) genähert werden:

- Das Modell eignet sich sehr gut für den universitären DaF-Unterricht norwegischer Muttersprachler, um Kenntnisse über strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten von L1 und L2 zu verdeutlichen und den Lernern bewusst zu machen.
- Eine Offenheit für sowie eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht muss nicht zwangsläufig gegeben sein, damit der Lerner für sich einen Nutzen der Feldergliederung sieht – jedoch begünstigt eine positive Einstellung gegenüber dem Sprachvergleich eine positive Einstellung gegenüber dem Modell (natürlich) zusätzlich.
- Indessen scheint eine Offenheit für sowie eine positive Einstellung gegenüber einem kontrastiven Unterricht allein nicht auszureichen, damit der Lerner einen positiven Effekt des Modells für sich entdecken kann.
- Die Lerner, die das Modell als Kontrollinstrument für die eigene Sprachproduktion auch praktisch anwenden, profitieren mehr als die Lerner, denen das Modell ‚lediglich' als ein Erklärungswerkzeug dient.
- Im Besonderen die leistungsschwächeren Lerner können von dem Modell profitieren, weil es ihnen eine Sicherheit darüber bietet, was in der Zielsprache Deutsch und in Bezug auf die Verbalstellung im Satz richtig oder falsch sein muss.

Werden diese Ergebnisse im Lichte ähnlicher Studien betrachtet, passen die Funde mit der Studie von Lohiniva (2017) insofern überein, dass vor allem die leistungsschwächeren Lerner von dem Modell profitieren können (vgl. 4.3.2). Es erscheint daher sinnvoll, mit einer Arbeit mit den Modellen schon früh zu beginnen, was wiederum den Vorschlag von Rasmussen (2016) stützt, der einen Einstieg in die Felderanalyse bereits nach 50 Unterrichtsstunden in der Fremdsprache als angemessen beurteilt (vgl. 4.3.4).[278]

Werden die Daten vor dem Hintergrund der Theorie zum Fremdsprachenlehren und -lernen betrachtet, werden weitere Parallelen deutlich. Die positive Einstellung der Teilnehmer einer kontrastiven Annäherung gegenüber sowie deren Bekräftigung, der strukturelle Vergleich der Zielsprache Deutsch mit ihrer L1 habe ihnen geholfen (vgl. 7.4.2), rechtfertigt, warum für eine Berücksichtigung der L1 im Sprachlernprozess argumentiert wurde (vgl. Kapitel 2). Dies bestätigt die Relevanz des Norwegischen für die Lerner in dieser Studie.

Außerdem wurde für eine Bewusstmachung und Hervorhebung der Lerninhalte argumentiert, die durch das Feldergerüst vor allem den visuellen Aspekt verdeutlicht. Auf Grundlage der Annahme von Schmidt (1990, 2010), *Understanding* sei eine höhere Stufe des Bewusstseins (vgl. 2.4.2), könnte angenommen werden, dass die Teilnehmer, die das Modell nach eigenen Aussagen auch angewendet haben, durch den bewussten und aktiven Umgang mit der Felderanalyse auch ein tieferes Verständnis erlangen konnten. Dies könnte dann weiter auch erklären, warum diese Teilnehmer ein deutlich besseres Testergebnis erzielten (+6,78 vs. allgemeiner Punktezuwachs von +3,68, vgl. 8.2) als diejenigen, bei denen ‚lediglich' ein *Noticing* (sei es bewusst oder unbewusst, vgl. 2.4.2) stattgefunden haben könnte.

Aber auch die Aussage von Sharwood Smith (1981), dass „the discovery of regularities in the target language whether blindly intuitive or conscious, or coming in between these two extremes, will always be *self*-discovery" (Sharwood Smith 1981: 160 f., vgl. 2.4.2), beschreibt einen wesentlichen Punkt, den die vorliegende Studie verdeutlicht, und zwar die Eigenverantwortlichkeit und Eigenleistung des Lerners. Den Teilnehmern das Werkzeug Gelisa- oder Vbf-Modell zu präsentieren und durch Übungsaufgaben auch in seiner praktischen

278 Dies wird weiter durch die Aussagen einiger Teilnehmer gestützt, die den Wunsch äußerten, sie hätten das Modell gerne bereits zu Schulzeiten erlernt (vgl. 7.4.1). Diesem Wunsch konnte im Zuge der vorliegenden Arbeit zumindest insofern entgegengekommen werden, dass unter 9.4 ein kurzer Didaktisierungsvorschlag für den schulischen DaF-Unterricht präsentiert wird.

Anwendung zu empfehlen, scheint da nicht auszureichen. Der Lerner muss selbst den Nutzen für sich entdecken.

Hierbei hätte vermutlich auch der Zeitfaktor noch einen Unterschied ausmachen können, da die Teilnehmer lediglich vier Wochen mit dem Modell gearbeitet haben. Eine längere Beschäftigung mit dem Modell und dabei möglicherweise auch eine Erweiterung des Unterrichtskonzepts durch zusätzliche grammatische Themen auf Satzebene öffnen den Raum für weitere Forschung, worauf in Kapitel 9 noch einmal zurückgekommen wird. Länger mit dem Modell zu arbeiten, gäbe den Teilnehmern mehr Zeit, einen potenziellen Nutzen des Modells zu entdecken – vor allem weil die Ergebnisse zeigen konnten, dass der bewusste Umgang mit den strukturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten von L1 und L2 ganz offensichtlich einen wertvolleren Effekt für den Fremdsprachenlernprozess zu versprechen scheint, so wie *Robert* (gemischte Gruppe) auch feststellte: „[I]ch konnte dann ein bisschen so, okay, so den Gedanken dahinter erkennen und das hilft mir immer."

8.5 Zusammenfassung

Einleitend wurden in diesem achten Kapitel die Ergebnisse der Studie noch einmal zusammengefasst. 19 der insgesamt 28 Teilnehmer zeigten eine Verbesserung von Vor- zu Folgetest. 13 der 22 Felderstudenten vermittelten eine positive Einstellung gegenüber dem Modell. Es konnten keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der Arbeit mit den unterschiedlichen Modellen festgestellt werden.

Nachdem die Datenanalyse in Kapitel 7 zu Ergebnissen geführt hat, die wiederum zu einer Diskussion angeregt haben, wurden zwei Aspekte näher erörtert: die Einstellung der Teilnehmer gegenüber einem kontrastiven Unterricht und einer individuellen Vorstellung über diese Unterrichtsform sowie das sogenannte Sprachgefühl, das in vielen Interviews thematisiert wurde. Dem Sprachgefühl wurde außerdem ein Sicherheitsgefühl gegenübergestellt, das einige Teilnehmer nach eigenen Aussagen durch die Anwendung des Modells herausbilden konnten. Es wurde konkludiert, dass das Sprachgefühl nur dann als Stütze für den Lerner fungieren kann, wenn er bereits so weit in seinem Fremdsprachenlernprozess vorangekommen ist, dass er es als ein verlässliches Hilfsmittel heranziehen kann. Es hat sich daher gezeigt, dass insbesondere leistungsschwächere Lerner stattdessen von einem Modell als einem Kontrollinstrument für die eigene Sprachproduktion profitieren können.

Letztendlich wurden die eingangs formulierten und angestrebten Lernziele (vgl. 1.4) im Lichte der Aussagen aus den Interviews betrachtet und der Nutzen des Modells für die Teilnehmer dieser Studie evaluiert. Die Aussagen der Teilnehmer deuten darauf hin, dass diese Ziele erreicht werden können und zu einem Nutzen für den Fremdsprachenlernprozess führen. Hierbei wurde auch herausgearbeitet, dass der Nutzen des Modells für den Einzelnen stark von individuellen Präferenzen geprägt ist und voraussetzt, dass der Lerner sich auf die Arbeit mit dem Modell auch einlässt bzw. einlassen möchte.

9 Ausblick

9.1 Einleitung

Das abschließende Kapitel zeigt in einem Ausblick, wie auf mehreren Ebenen mit einigen Ergebnissen des vorliegenden Projektes weitergearbeitet werden könnte. Es werden zum einen Reflexionen über die eigene Vorgehensweise und mögliche Justierungen des Studiendesigns präsentiert, die zu einer fortsetzenden und vertiefenden Arbeit einladen. Die Diskussion über die individuellen Vorstellungen und Einstellungen zum kontrastiven Unterricht (vgl. 8.3.1) sowie der herausgearbeitete Nutzen der Modelle (vgl. 8.4) bilden hierbei die Grundlage. Im Zuge dessen wird ebenfalls kurz darüber reflektiert, inwiefern eine zeitliche Verlängerung der Studie sowie eine Justierung von Erhebungskontext und größere Lernergruppen zu weiteren wertvollen Erkenntnissen führen könnten.

Zum anderen werden hier ein erweitertes Konzept für eine fortsetzende Arbeit mit den Modellen sowie neue Vorschläge für zusätzliche Zielgruppen skizziert. Die praktische Ausrichtung in dieser Arbeit hat vor allem einen Beitrag für den universitären DaF-Unterricht in Norwegen geleistet, indem ein neues Unterrichtskonzept unter Verwendung kontrastiver Feldermodelle erstellt und ausprobiert wurde (vgl. Kapitel 6). Ausgehend von den daraus resultierenden Erfahrungswerten sowie den Auswertungen der Daten (vgl. Kapitel 7) sind Ideen für eine Weiterentwicklung dieses Unterrichts erwachsen. Dies betrifft sowohl zusätzliche Themenvorschläge zur Erweiterung der durchgeführten Didaktisierung als auch Anregungen für den schulischen DaF-Unterricht. Anhand eines kurzen Unterrichtsversuchs wird gezeigt, dass und wie ein kontrastives Feldermodell nicht nur für erwachsene Universitätsstudenten, sondern auch für jüngere Lerner aufbereitet werden kann.

9.2 Anregungen für eine weitere Forschungsarbeit

In der vorliegenden Studie musste der zeitliche Erhebungsrahmen auf vier Wochen begrenzt werden, was somit einen wesentlichen Faktor für die Auswertung der Daten darstellte. Zwar hat die ‚Überprüfung' der Lernziele (vgl. 8.3.3) gezeigt, dass eine positive Entwicklung hin zu diesen Bestrebungen bei vielen Teilnehmern bereits angestoßen wurde, doch könnte eine längere Arbeit mit einem kontrastiven Feldermodell zu weiteren Erkenntnissen führen und möglicherweise weiteren Teilnehmern dazu verhelfen, sich diesen Zielen anzunähern. Hierbei könnte eine längere Arbeit folglich auch ein früherer Einstieg bedeuten. Da einige Lerner sich das Modell bereits zu Schulzeiten gewünscht hätten (siehe hierzu auch den Didaktisierungsvorschlag für den schulischen DaF-Unterricht unter 9.4), könnte dies weiter auch die Einstellung der Lerner gegenüber dem Modell schon frühzeitig beeinflussen. Da eine Einstellung in dem Sinne aber auch keine festgelegte Eigenschaft, sondern eine veränderbare Einstellung beschreibt, hätte diese Einstellung überdies mehr Zeit, um sich entwickeln zu können. Eine längere Arbeit mit dem Modell würde somit auch neue Möglichkeiten für die Entwicklung von Longitudinalstudien bieten.

In dieser Studie wurde in allen Gruppen kontrastiv gearbeitet, um so das (didaktische) Potenzial der kontrastiven Feldermodelle evaluieren und dabei den kontrastiven Aspekt als alleinigen Faktor ausschließen zu können – wobei dieser natürlich einen zentralen Bestandteil des Gelisa- und Vbf-Modells ausmacht. Ein anderes Studiendesign wäre es gewesen, den Unterricht (beispielsweise in einer weiteren Gruppe oder als K-Gruppe) unter Zuhilfenahme eines einsprachigen Modells (uniformes Grundmodell oder Differenzmodell, vgl. 3.2.1–2) zu gestalten. Sich somit primär auf den kontrastiven Aspekt der Modelle zu konzentrieren, eröffnet weitere Möglichkeiten, die dann den Fokus primär auf den Sprachvergleich verlagern würden. Insbesondere weil die Auswertung der Daten (vgl. Kapitel 7) und die Diskussion (vgl. Kapitel 8) gezeigt hatten, dass es vor allem an dieser Stelle zu individuellen Vorstellungen und Einstellungen gekommen war, laden die Ergebnisse dazu ein, die Forschung primär an diesem Punkt zu vertiefen.

Die Ergebnisse zum kontrastiven Unterricht stoßen außerdem Überlegungen darüber an, wie sich das Design der vorliegenden Studie erweitern ließe. Der Unterricht arbeitete auf verschiedene Lernziele (vgl. 8.3.3 oder 1.4) hin, die durch den gemeinsamen Sprachvergleich getragen wurden. Es wurde gemeinsam über die Kontraste und Gemeinsamkeiten von L1 und L2 diskutiert, um nicht nur eine Verständnisstütze zu schaffen, sondern um ein tieferes, strukturelles Verständnis anzuregen. Hierbei entstand der Weg hin zu den Lernzielen

gewissermaßen aus dem Unterricht heraus, wobei die Ziele selbst nicht konkret mit den Lernern thematisiert wurden. Die Lerner könnten aber zusätzlich davon profitieren, die Bestrebungen des kontrastiven Unterrichtskonzeptes gemeinsam mit der Lehrkraft und den anderen Lernern zu Beginn, aber möglicherweise auch fortlaufend im Unterricht zu diskutieren und kooperativ über den potenziellen Gewinn des Unterrichts für den individuellen Lernprozess zu reflektieren. Dieses Vorgehen könnte somit auch potenziellen Missverständnissen oder individuellen Auslegungen des Begriffes eines kontrastiven Unterrichts entgegenwirken.

Auch das unter 8.3.2 diskutierte Sprachgefühl wurde als ein Aspekt herausgearbeitet, dem in der Zukunft ein größeres Forschungsinteresse gewidmet werden könnte. Gerade die Schlussfolgerung, dass das Modell vor allem den leistungsschwächeren Lernern eine Sicherheit bieten kann, die für sie wertvoller zu sein scheint als ein Gefühl, dessen Verlässlichkeit sie zum Teil sogar selbst anzweifeln, legt nahe, das Verhältnis der Teilnehmer zu ihrem Sprachgefühl näher zu beleuchten. An dieser Stelle ergibt sich jedoch die große Herausforderung, wie dieses Sprachgefühl überhaupt gemessen werden könnte. Auch wenn einige Teilnehmer in dieser Studie angaben, sich bewusst auf das Modell zu verlassen und es praktisch anzuwenden, so mag es nicht bei jedem Lerner immer so einfach zu beurteilen sein, wann genau er/sie sich gerade auf sein/ihr Sprachgefühl oder das Modell verlassen habe. Dies mag besonders bei den Lernern zu Herausforderungen führen, die noch nicht so vertraut mit dem Modell geworden sind und eine Anwendung über einen längeren Zeitraum einüben müssten. Es zeigt sich daher auch an dieser Stelle, dass eine längere Arbeit mit dem Modell zu begrüßen ist.

Nach einer längeren Arbeit mit dem Modell könnte demnach vor allem die Anwendbarkeit des Modells näher betrachtet werden. Die Studie hat gezeigt, dass die Teilnehmer, die das Modell auch für den eigenen Schreibprozess oder während des Tests als Kontrollinstrument verwendeten, ein besseres Testergebnis erzielten (vgl. 8.2, 8.4). In diesem Zusammenhang könnte sich ein erweitertes Studiendesign auch der Forschungsfrage widmen, inwiefern die Kenntnis des Modells und ein Wissen über die unterschiedliche Feldergliederung von L1 und Zielsprache auch den mündlichen Sprachgebrauch der Lerner beeinflussen könnten.

Abschließende Überlegungen betreffen Größe und Zusammensetzung der Lernergruppen. In dieser Arbeit gab es bekanntlich keine Möglichkeit, weitere bzw. ähnlichere Teilnehmer zu mobilisieren, und es wurde mit 28 norwegischen DaF-Lernern fünf verschiedener Heimatinstitutionen gearbeitet. Eine nähere Betrachtung der verschiedenen Gruppen (vgl. Kapitel 7) hatte außerdem

gezeigt, dass der Erhebungskontext eine Auswirkung auf die Motivation der Teilnehmer zu haben schien. Die Heterogenität wurde hierbei jedoch in keinem Fall als ein negativer Faktor ausgelegt, sondern resultierte in wertvollen Beobachtungen wie etwa, dass die leistungsschwächeren Lerner durch das Modell von einem Sicherheitsgefühl profitierten, während leistungsstärkere Lerner mitunter auf ein bereits verlässliches Sprachgefühl hatten zurückgreifen können. Weiter noch schien die Gruppendynamik den untersuchten Unterschied zur Präferenz einer bestimmten Variante des Modells zu beeinflussen. Aus diesen Beobachtungen können weitere Fragen erwachsen, die beispielsweise das Verhältnis von Gruppendynamik, Motivation, Präferenzen und Einstellungen der Lerner näher untersuchen könnten, was jedoch auch nicht zwingend mit den kontrastiven Feldermodellen in Verbindung stehen müsste und daher hier nur angedeutet wird. Um eine zukünftige Arbeit zu bereichern, wäre es für das vorliegende Studiendesign in erster Linie anzustreben, die Gruppengröße um viele weitere DaF-Lerner zu erhöhen – was nicht ausschließt, ähnliche Studien auch mit DaF-Studenten an dänischen oder schwedischen Universitäten durchzuführen.

9.3 Weitere Themenvorschläge für den universitären DaF-Unterricht in Norwegen

Die in Kapitel 6 präsentierte Didaktisierung hat mit drei Lektionen gezeigt, wie ausgewählte grammatische Themen rund um die grundlegenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und norwegischen Verbalstellung aussehen können. Der Unterrichtsversuch und die nachfolgende Auswertung (vgl. Kapitel 7) haben zu wertvollen Erfahrungen und zu Ergebnissen geführt, die zu einer Weiterentwicklung der Arbeit mit den kontrastiven Feldermodellen einladen. Im Folgenden werden daher weitere geeignete Themen präsentiert und skizziert, wie diese für den universitären, norwegischen DaF-Unterricht aufbereitet werden könnten. Hierbei sind vor allem zwei Faktoren ausschlaggebend, die für eine Weiterentwicklung der Didaktisierung plädieren. Dies betrifft zum einen die positiven Rückmeldungen der Teilnehmer, die das Potenzial der kontrastiven Feldermodelle belegen können (vgl. 7.4.1).[279] Zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass eine längere Arbeit mit dem Modell zu einem

279 Dabei können selbstredend auch die negativen Rückmeldungen der Teilnehmer für eine Justierung der bestehenden Didaktisierung und ihrer Weiterentwicklung genutzt werden.

(noch) besseren Verständnis beitragen würde – besonders bei den sprachlich schwächeren Lernern. Auch dies kann aus den Aussagen der Studenten in den Interviews abgeleitet werden (vgl. Kapitel 7) und wird weiter auch durch Erfahrungswerte andere Forscher gestützt (vgl. Kapitel 4).[280]

Zusätzlich kann die Arbeit von Rasmussen (2016) als stützendes Beispiel herangezogen werden, um für eine Weiterentwicklung und einen Ausbau der Didaktisierung zu plädieren. Rasmussen (2016) zeigt, wie sich ein kompletter Kursverlauf an einer Feldergliederung orientieren kann, was in ähnlicher Form und in Bezug auf das Gelisa- und/oder das Vbf-Modell mit Sicherheit ein realisierbares und meines Erachtens auch gewinnbringendes Vorhaben für den kontrastiven Fremdsprachenunterricht darstellt. Nicht zuletzt hat die Arbeit auf theoretischer Ebene (vgl. Kapitel 3) sowie gemeinsam mit den Studenten weitere grammatische Themen und Fragestellungen aufgedeckt, die vertieft werden könnten. Es ist daher naheliegend, eine Weiterentwicklung und Ausweitung der präsentierten Didaktisierung sowie langfristig ähnlich wie Rasmussen (2016) auch ein komplettes Kompendium erarbeiten zu wollen, sodass eine kontinuierliche Arbeit mit dem Modell die Studenten durch ihr gesamtes Studium begleiten könnte.

Eine geeignete Themenauswahl zu treffen und die für eine Vermittlung mithilfe eines der kontrastiven Modelle aufzubereiten, erfordert gewiss eine gründliche Vorarbeit. Nichtsdestotrotz profitiert ebenso die Lehrkraft davon, sich verstärkt auch mit der L1 ihrer Lerner auseinanderzusetzen, als nur über die Lehr- und Lernschwierigkeiten der Zielsprache zu reflektieren.[281] Wie bereits in der vorgestellten Didaktisierung kann dieser Vorgang auch durch die Zusammenarbeit mit den Lernern vorangetrieben werden, wobei die Lerner als Experten ihrer eigenen L1 fungieren (vgl. 6.3).[282] Im Folgenden werden drei Beispiele skizziert, welche die ausgearbeitete Didaktisierung erweitern und somit zu einer Kontinuität beitragen könnten.

---

280 „[W]äre es mehr Zeit, hätte ich es ganz viel, also ganz, ganz gut gefällt" (*Arvid*, Gelisa-Gruppe).

281 Dies schließt nicht aus, dass die Lehrkraft auch dieselbe L1 wie die Lerner haben kann. Eine Grundvoraussetzung für die Aufbereitung der kontrastiven Themen ist in jedem Fall, dass sie ausreichende Kenntnisse beider Sprachen mitbringen muss. Des Weiteren können sich Lernschwierigkeiten eben auch aus dem Kontrast zur L1 ergeben.

282 Es sei nochmals erwähnt, dass mit Experten keine ausgebildeten Fachpersonen gemeint sind, sondern dass hier die Kompetenzen in der Muttersprache als positiv hervorgehoben werden sollen.

Wie bereits unter 4.4 erwähnt, ist die Platzierung der Negation ein Thema, das sich mithilfe eines kontrastiven Feldermodells für den Unterricht aufbereiten lässt. In Anlehnung an Ørsnes (2009) könnte eine Gegenüberstellung der Platzierungsmöglichkeiten im Vbf-Modell wie in Abbildung 9.1 (Beispielsatz aus dem Vortest) aussehen. Anhand des Beispiels lässt sich erklären, dass die Platzierung von *nicht* zu Bedeutungsunterschieden führt und dass das Deutsche der Negation unterschiedliche Plätze im Satzfeld erlaubt. Es bietet sich ebenfalls die Möglichkeit, die verschiedenen Varianten gemeinsam mit den Lernern zu sammeln, sodass diese anhand der Darstellung selbst ableiten könnten, warum die Negation im Deutschen freier und im Norwegischen zwischen Fin und dem Verbalfeld „eingesperrt" ist (Ørsnes 2009: 144).

VF	**Fin**	**Satzfeld**		**NF**
			Verbalfeld	
Er	hatte	gestern den Film nicht	gesehen	
Er	hatte	gestern nicht den Film	gesehen,	sondern (…)

VF	**Fin**	**Satzfeld**			**NF**
			Verbalfeld		
Han	hadde	ikke	sett	filmen i går	
Han	hadde	ikke	sett	filmen i går,	men (…)

Abbildung 9.1: Gegenüberstellung der deutschen und norwegischen Negation im Vbf-Modell

Dass dieses Thema für eine Aufbereitung geeignet ist, kann außerdem durch Erfahrungswerte aus der Studie gestützt werden. Ein Teilnehmer hatte den norwegischen Beispielsatz mit *Er hatte gestern nicht den Film gesehen* übersetzt. Im Interviewgespräch wurde deutlich, dass er den Unterschied zu *Er hatte gestern den Film nicht gesehen* nicht erkannt hatte.

Als ein weiteres Thema könnten trennbare Verben fungieren. Wie bereits unter 5.6 erwähnt, stellt dieses Thema für den norwegischen DaF-Lerner eine Schwierigkeit dar, weil nicht alle trennbaren Verben des Deutschen auch im Norwegischen trennbar sind und vice versa.[283] Abbildung 9.2 verdeutlicht dies

283 Erschwerend kommt an dieser Stelle hinzu, dass das Norwegische trennbare Verben kennt, die zwei Varianten zulassen, welche jedoch dann vom individuellen Sprecher abhängen und eher idiosynkratischen Charakter besitzen. Dies wurde bereits im

anhand der Verben *absagen/avlyse* und *einreichen/innlevere*. Hierbei kann das Gelisa-Modell die Klammerstruktur des Deutschen der sozusagen ‚kleinen norwegischen Klammer' gegenüberstellen. Das Modell verdeutlicht den Lernern, warum die abgetrennten Verbpartikeln unterschiedliche Felder belegen, weil ja die RVK nur im Deutschen und die LVK nur im Norwegischen verwendet wird und verwendet werden muss (vgl. das Verbalfeld). Hierbei lenkt das Modell den Fokus auch auf das MF sowie das SF und hebt hervor, welche Elemente zwischen den verbalen Säulen platziert werden können.[284]

VF	LSK	SF	LVK	MF	RVK	RSK	NF
Sie *Sie	**sagten** **absagten**			die Veranstaltung die Veranstaltung	**ab**		
De *De	**avlyste** **lyste**		 **av**	arrangementet arrangementet			
Gestern *Gestern	**reichte** **einreichte**	er[a] er		seine Arbeit seine Arbeit	**ein**		
I går I går	**leverte** **innleverte**	han han	**inn**	oppgaven sin oppgaven sin			

Abbildung 9.2: Deutsche und norwegische trennbare Verben im Gelisa-Modell

[a] Die Besetzung des SF auch im Deutschen lehnt sich an Wöllstein (2016) an (vgl. 3.4.2).

Bei diesem Thema ergeben sich jedoch weitere Herausforderungen. Dies betrifft zum einen die Tatsache, dass DaF-Lerner lernen müssen, warum ein Verb wie *absagen* eine verbale Klammer bilden muss. Das Modell zeigt durch die RVK-Besetzung lediglich auf, dass das Deutsche dort einen Platz für

durchgeführten Unterricht deutlich, in dem einige Studenten dafür plädierten, das Verb *teilnehmen* in einem Beispielsatz mit *delta* zu übersetzen, und andere *ta del* vorzogen.

284 Es sei hier auch noch einmal an die Ausnahme erinnert, auf die Faarlund et al. (1997: 881 f.) hingewiesen hatten (vgl. 3.3.2). Unbetonte Pronomen können demnach auf den Subjektplatz wandern: *Han leverte* ***den*** *inn i går* (wörtlich: *Er reichte* ***sie*** *ein gestern*). Faarlund et al. (ebd.) weisen ebenfalls darauf hin, dass es nur zu dieser Ausnahme kommen könne, wenn der Platz des infiniten Verbs frei bliebe. Dieser Platz entspricht der LVK im Gelisa-Modell, der jedoch, wie in der Abbildung 9.2 verdeutlicht, die Verbpartikel *inn* aufnehmen muss. Dies führt allerdings zu keiner Problematik der LVK-Besetzung, sondern bedeutet lediglich, dass die Ausnahmeregel von Faarlund et al. (ebd.) für die SF-Besetzung angepasst werden müsste bzw. zu einer gemeinsamen Diskussion mit den Lernern einladen kann.

Verbpartikeln vorgesehen hat. Ein didaktisches Potenzial für eine Aufbereitung ist aber meines Erachtens dennoch gegeben und selbst wenn zusätzliche Regeln und Erklärungen notwendig sind, um wie in diesem Fall die Möglichkeit oder Notwendigkeit einer Trennbarkeit der Verben erklären zu können, kann das Modell in jedem Fall als visuelle Stütze zur Verdeutlichung der Satzstruktur herangezogen werden.

Zum anderen gilt diese Herausforderung aber in umgekehrter Weise auch für die norwegischen Partikelverben. Manchmal können sie nur getrennt verwendet werden (*henge sammen* (*zusammenhängen*)), manchmal dürfen sie nicht getrennt werden (*avlyse* (*absagen*)) und manchmal liegen zwei Varianten vor (*innlevere, levere inn* (*einreichen*)). Beim letzten Fall kommt erschwerend hinzu, dass sich durch die Trennung die Bedeutung ändern kann (*stå opp* (*aufstehen*), *oppstå* (*entstehen*)) oder aber ungefähr gleichbleibt (*tilhøre, høre til* (*gehören zu, (an)gehören*)) (vgl. Golden et al. 2014: 123 ff., eigene Übersetzung). Auch wenn es bei manchen dieser Verben die Tendenz gibt, die eine der anderen Variante in einem bestimmten Tempus vorzuziehen, so scheint es keine klaren Regeln für diese Verteilung zu geben (vgl. ebd.).

Wenn DaF-Lerner mit authentischer Sprache konfrontiert werden, entdecken sie nicht selten frequente Konstruktionen in der Zielsprache, die jedoch nicht den ihnen bekannten grammatischen Regeln folgen. Gerade weil die Arbeit mit den kontrastiven Feldermodellen die Sprachbewusstheit anregen möchte, sind solche Entdeckungen zu begrüßen und sollten für den Unterricht genutzt werden, wobei das Modell auch hier hilfestellend und zur Verdeutlichung herangezogen werden kann.

Im Deutschen gibt es eine Tendenz vor allem im mündlichen Sprachgebrauch, einen mit *weil* eingeleiteten kausalen Nebensatz mit einer V2- anstelle einer VE-Stellung zu verwenden (vgl. Duden 2016: 1066). Laut Duden (ebd.) kommt es hier jedoch nicht zu einem syntaktischen Wandel, sondern zu einer Erweiterung der Subjunktion zu einem Konnektor. Diese Tatsache kann mithilfe des Gelisa-Modells verdeutlicht werden (Abbildung 9.3). Es gilt zunächst als grammatisch inkorrekt, einen Nebensatz mit einer V2-Stellung zu bilden.[285] Wird davon ausgegangen, dass die Subjunktion wie üblich in der LSK platziert werden müsste, gäbe es für das finite Verb nur noch die LVK, die ja aber für das Deutsche gar nicht vorgesehen ist. Wenn angenommen wird, dass *weil* auch als

285 Eine Ausnahme kann in der indirekten Rede vorliegen: *Er sagt, er habe keine Zeit* (vgl. 3.2.1), jedoch muss bei dieser Variante die Subjunktion ausgelassen werden: **Er sagte, dass er habe keine Zeit.*

Konnektor fungieren könnte (vergleichbar etwa mit *denn*), dann könnte eine Besetzung von PARORD das Problem lösen und ein V2-Hauptsatz angeschlossen werden. Das Modell kann außerdem aufzeigen, dass sich dieses Problem aufgrund der LVK-Besetzung und einer fehlenden VE-Struktur im Norwegischen überhaupt nicht ergeben kann.[286]

KOORD/ PARORD	VF	LSK	S-Feld	LVK	MF	RVK	RSK	NF
		*weil	der Wecker	**hat**	nicht	geklingelt		
weil	der Wecker	hat			nicht	geklingelt		
		fordi	vekkeklokka ikke	har ringt				

Abbildung 9.3: Anordnungen von *weil* bei V2-Stellung im Gelisa-Modell

Zuletzt seien noch zwei mögliche Themen genannt, die bereits in Kapitel 3 und 6 diskutiert, jedoch nicht für den Unterricht ausgearbeitet wurden: die Extraposition (vgl. 6.2.1) und die SF-Erweiterung für das Gelisa-Basismodell (vgl. 3.4.4). Auf der einen Seite wurden verschiedene Standpunkte zur Existenz und Abgrenzung der Extraposition im Norwegischen vorgestellt, die ebenfalls als Diskussionsgrundlage für den universitären DaF-Unterricht fungieren könnten. Auf der anderen Seite wurde gezeigt, dass das Gelisa-Basismodell Raum für sprachenspezifische Modifikationen lässt, die wiederum in den Unterricht integriert werden könnten. Für diese beiden Möglichkeiten werden jedoch an dieser Stelle keine weiteren exemplarisch ausgearbeiteten Didaktisierungsvorschläge skizziert, sondern sie seien hier in erster Linie nur nochmals genannt, um aufzuzeigen, dass die Fülle möglicher Themen für die Arbeit mit den kontrastiven Feldermodellen auch nach den drei ausführlicher präsentierten Lektionen (vgl. 6.2) bei Weitem noch nicht ausgeschöpft ist.

9.4 Kurzer Didaktisierungsvorschlag für den schulischen DaF-Unterricht

Die Ergebnisse der Studie führten zu dem Schluss, dass eine frühe Arbeit mit dem Modell zu begrüßen ist (vgl. 8.4). Zu dieser Auffassung haben mehrere

286 Es können aber auch norwegische Dialektbeispiele gefunden werden, bei denen das Modell aufzeigen kann, warum hier die Grenzen der Standardsprache gebrochen werden. Beispielsweise Nordnorwegisch: *Ka du gjør? (wörtlich: Was du machst?)* (V3) anstelle von *Hva gjør du? (Was machst du?)* (V2).

Faktoren beigetragen. Die Erfahrungswerte anderer Forscher (vgl. 4.3) haben gezeigt, dass eine Verwendung des Modells bereits den Schulunterricht bereichern kann. In diesem Zusammenhang begrenzt sich der Fokus hier jedoch nur auf den fremdsprachlichen Schulunterricht, wozu es noch relativ wenig Erfahrungswerte gibt. Zu nennen ist hier jedoch die Studie von Lohiniva (2017), die deutliche Parallelen zur vorliegenden Arbeit aufweist (vgl. 8.4) und die verdeutlicht, dass ein Feldermodell auch den schulischen DaF-Unterricht durch neue Perspektiven bereichern kann. Für eine frühe Arbeit sprechen sich weiter auch mehrere Teilnehmer des vorliegenden Projektes aus, die sich die Verwendung des Modells bereits während ihrer Schullaufbahn gewünscht hätten (vgl. 7.4).[287] Es entstand somit die Idee, einen Unterrichtsversuch im DaF-Unterricht einer norwegischen Schule durchzuführen, der im Folgenden kurz präsentiert wird. Neu an diesem Ansatz im Gegensatz zur Studie von Lohiniva (2017) ist, dass auch mit der Schulklasse kontrastiv gearbeitet wurde.

In Zusammenarbeit mit einer DaF-Lehrkraft eines norwegischen Gymnasiums wurde ein Unterrichtskonzept erstellt. Die Wahl des didaktischen Werkzeuges fiel hierbei auf das Vbf-Modell, da die Feldergliederung im Gegensatz zum Gelisa-Modell minder komplex und somit für die Schüler als eingängiger anzunehmen ist. Des Weiteren waren es vor allem die Lerner der Vbf-Gruppe, die sich für eine frühe Arbeit mit dem Modell aussprachen.

Anders als in der ausgearbeiteten Didaktisierung für den universitären DaF-Unterricht (Kapitel 6) ergab sich nun die Möglichkeit, das Unterrichtsgeschehen ‚von außen' zu betrachten, da sich Forscher- und Lehrerrolle in diesem Versuch nicht deckten. Die Lehrkraft leitete die Durchführung und entwarf den Unterricht für ihre eigene Klasse, während die Forscherin observierend und hilfestellend hospitierte. Da die Lehrkraft dafür plädierte, die grammatischen Fachbegriffe zu simplifizieren, wurde eine terminologische Modifikation des Vbf-Modells erarbeitet, die zum VIP-Modell führte (Abbildung 9.4). Die Felderterminologie wurde hierbei in Teilen an Diderichsen angelehnt, dem zufolge die Begriffe als „Schlüssel zum Verständnis" über die Besetzung der Felder fungieren können (Diderichsen 1964: 328) (vgl. 3.3.1). *Fundament* und *Innholdsfelt* sollten diese Funktionen erfüllen. Die Terminologie des Verbalfeldes wurde beibehalten und die Satzmarkiererposition besonders hervorgehoben.

287 „Ich wünschte, ich hätte das schon auf dem Gymnasium gelernt. Äh, schon da, weil, das hätte das viel einfacher gemacht, wenn du diese Positionen kennst. […], weil ich glaube, dass es auf diese Weise viel einfacher gewesen wäre, Deutsch zu schreiben" (*Margrethe*, Vbf-Gruppe, aus dem Norwegischen übersetzt).

Die Lehrkraft befürchtete, dass die ursprüngliche Bezeichnung des Feldes Fin (vgl. 3.4.1) zu Verständnisproblemen führen könnte, da die Schüler zwar wüssten, dass das finite Verb mit dem Subjekt kongruieren muss, jedoch den Fachbegriff nicht unbedingt beherrschten. Um diesen Begriff zu umgehen und gleichzeitig die Relevanz der Satzmarkiererposition hervorzuheben, entstand die Idee, mit einer ‚erheiternden' und dem Alter und Interesse der Schüler angepassten Formulierung zu arbeiten – der VIP-Position (*Very Important Position*). Das Nachfeld wurde außerdem auf seine bedeutendste Funktion, die Aufnahme von Nebensätzen (*leddsetninger*), reduziert und grundlegende Erklärungen zur Besetzung der Felder ergänzt. Das Fundament kann nur ein Satzglied aufnehmen (*kun 1 setningsledd*), im Inhaltsfeld stehen alle anderen Satzglieder (*alle andre setningsledd*) und im Verbalfeld nur (*kun*) Verbalformen (Abbildung 9.4).

Fundament **kun 1 setningsledd**	***VIP*** **Very Important Position**	**Innholdsfelt** **alle andre setningsledd**		**Leddsetning**
			Verbalfelt **kun verbalformer**	

Fundament **kun 1 setningsledd**	***VIP*** **Very Important Position**	**Innholdsfelt** **alle andre setningsledd**			**Leddsetning**
			Verbalfelt **kun verbalformer**		

Abbildung 9.4: Das VIP-Modell

Der Unterrichtsversuch fand im Februar 2020 statt und es nahmen ca. 20 Schüler an den zwei Doppelstunden (je 90 min) an zwei aufeinanderfolgenden Tagen teil. Die Schüler setzten sich aus zwei Jahrgängen zusammen und brachten Deutschlernerfahrungen aus dem Schulunterricht von 3–4 Jahren mit. Da die Lehrkraft nicht die komplette Unterrichtszeit für das Modell allein verwenden wollte und da sie es durch ihre Erfahrung in ihrer Klasse als sinnvoll erachtete, den Unterricht zu variieren, gestaltete sich der Versuch aus einer Kombination aus einführenden Aufgaben, Frontalunterricht und Textarbeit.

Zu Beginn der ersten Doppelstunde bekamen die Schüler als Vorbereitung eine Puzzleaufgabe in norwegischer Sprache, bei der sie grundlegende Begriffe ihren Definitionen zuordnen sollten. Es handelte sich um Begriffe wie Subjekt, Subjunktion, finites Verb, Haupt- und Nebensatz etc. Anschließend wurde das VIP-Modell auf der digitalen Tafel präsentiert, sodass verschiedene Beispielsätze gemeinsam mit den Schülern besprochen und in das Modell eingetragen werden konnten. Wie schon die Teilnehmer der Studie bekamen auch die Schüler Schablonen ausgeteilt. In der zweiten Hälfte des Unterrichts arbeiteten die Schüler dann an ihren Aufsätzen weiter, einer Aufgabe, die sie bereits mehrere Unterrichtseinheiten begleitete und bei der die Schüler die jeweils neu gelernte Information mit ihren Texten abgleichen sollten. In diesem Fall sollten sie also die Satzstellung überprüfen und ihre Aufsätze weiter ausarbeiten. Lehrkraft und Forscherin gingen dabei durch die Klasse, um den Schülern zu helfen und um Fragen zu beantworteten.

Die zweite Doppelstunde begann mit einer Wiederholung des Modells und weiteren deutschen und norwegischen Beispielsätzen, die in das Modell eingeordnet wurden. Wie schon am Vortag wurden die Unterschiede zwischen Haupt- und Nebensätzen mithilfe des Modells verdeutlicht und ein Vergleich mit dem Norwegischen gezogen. Bevor die Schüler dann in der zweiten Hälfte weiter an ihren Aufsätzen arbeiteten, wurden sie gefragt, was sie gelernt hatten. Die Schüler gaben an, dass sie anhand der Besetzung der VIP-Position verstanden hätten, was der Unterschied zwischen Haupt- und Nebensätzen sei. Außerdem erwähnten sie, dass ihnen nun klar geworden sei, dass der ‚Inhalt' in einem deutschen Satz an einer anderen Stelle als in einem norwegischen Satz stünde. Nach eigenen Aussagen empfanden die Schüler die Arbeit mit dem Model als hilfreich und sinnvoll.

Der Unterrichtsversuch kann meines Erachtens als gelungen bezeichnet werden. Dazu beigetragen hat sicherlich auch die Vorgehensweise, wie den Schülern die Motivation hinter dem Experiment vermittelt wurde, nämlich als Möglichkeit, aktuelle Forschung unterstützen und neu entwickelte Unterrichtsmethoden ausprobieren zu können. Den Schülern wurde erläutert, dass die Teilnehmer der Studie sich eine Einführung in das Konzept bereits zu Schulzeiten gewünscht hätten. Die Neugier und das Interesse der Schüler konnten somit bereits von Beginn an geweckt werden.

Letztendlich bleibt festzuhalten, dass ein kontrastives Feldermodell auch für den schulischen DaF-Unterricht neue Perspektiven eröffnet. Der kurze Unterrichtsversuch hat hierbei nicht nur zeigen können, dass sich ein kontrastives Konzept mithilfe des Modells für den schulischen Unterricht aufbereiten lässt, sondern auch, dass beispielsweise das Vbf-Modell als Grundkonzept dienen

kann, um als Lehrkraft eine für die eigene Klasse modifizierte Variante erarbeiten zu können.[288]

9.5 Zusammenfassung

In diesem letzten Kapitel wurden neben Vorschlägen für eine Erweiterung und Justierung der Forschungsarbeit in erster Linie zusätzliche Didaktisierungsvorschläge für sowohl den universitären als auch den schulischen DaF-Unterricht in Norwegen präsentiert. Die Studie hat gezeigt, dass eine Mehrheit der Lerner von einer Arbeit mit dem Modell profitiert hat, sodass eine Weiterführung der vorliegenden Arbeit in erster Linie in der praktischen Anwendung des Modells liegen sollte. Hierbei eignen sich beide Modelle gleichermaßen, je nachdem, was im Fokus des Interesses liegt: eine universale Sprachstruktur auf Konstituentenbasis (Gelisa-Modell) oder sprachtypologische Unterschiede zwischen dem Deutschen und Norwegischen (Vbf-Modell).

Hier endet nun der Weg von der Theorie in die Praxis. Dabei wurde die Brücke nicht nur vonseiten der Theorie hin zu einer Anwendbarkeit im praktischen DaF-Unterricht geschlagen. Auch die Anwendbarkeit wiederum hatte Auswirkungen auf die Theorie (vgl. die Erweiterung des Gelisa-Basismodells, 3.4.4). Somit hat die vorliegende Arbeit nicht nur gezeigt, dass und wie der universitäre DaF-Unterricht in Norwegen durch die kontrastiven Feldermodelle bereichert werden kann, sondern auch, dass Theorie und Praxis beidseitig voneinander profitieren können.

Die abschließenden Worte seien an diese Stelle den Teilnehmern der Studie überlassen, die das Projekt auf ganz entscheidende Weise geprägt und durch ihre Reflexionen zu einem tieferen Verständnis über das (didaktische) Potenzial der kontrastiven Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht beigetragen haben. Ihre Erkenntnisse und Erfahrungen sollen andere DaF-Lehrkräfte ermutigen, die Vorteile einer Felderanalyse auch für den eigenen Unterricht nutzbar zu machen, denn:

> „Das hört sich falsch an. Aber zu wissen, dass es ich, in mein norwegischen Kopf ist es richtig, dass es falsch anhört, aber im Deutschen ist es richtig. Und das war so ‚Ooaah, okay!', interessant fand ich."
> (*Karolina*, gemischte Gruppe)

288 Weitere Ideen, wie auch mit dem Gelisa-Modell im sprachenübergreifenden Schulunterricht in Norwegen gearbeitet werden kann, finden sich in Jensen (2023). Hierbei werden vor allem die norwegischen Lehrpläne und Schulbücher näher betrachtet, die zu einer Verwendung des Modells im Unterricht förmlich einladen.

„Ich denke so, wenn man nach Gefühl macht, dann ist es ja auch schön, dass ist nicht so schwierig für'n Kopf, aber mit Struktur weiß man, dass es wahrscheinlich richtig oder nicht ist."
(*Tor*, gemischte Gruppe)

Anhang

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Kapitel 3

Kapitel 4

Kapitel 5

Kapitel 6

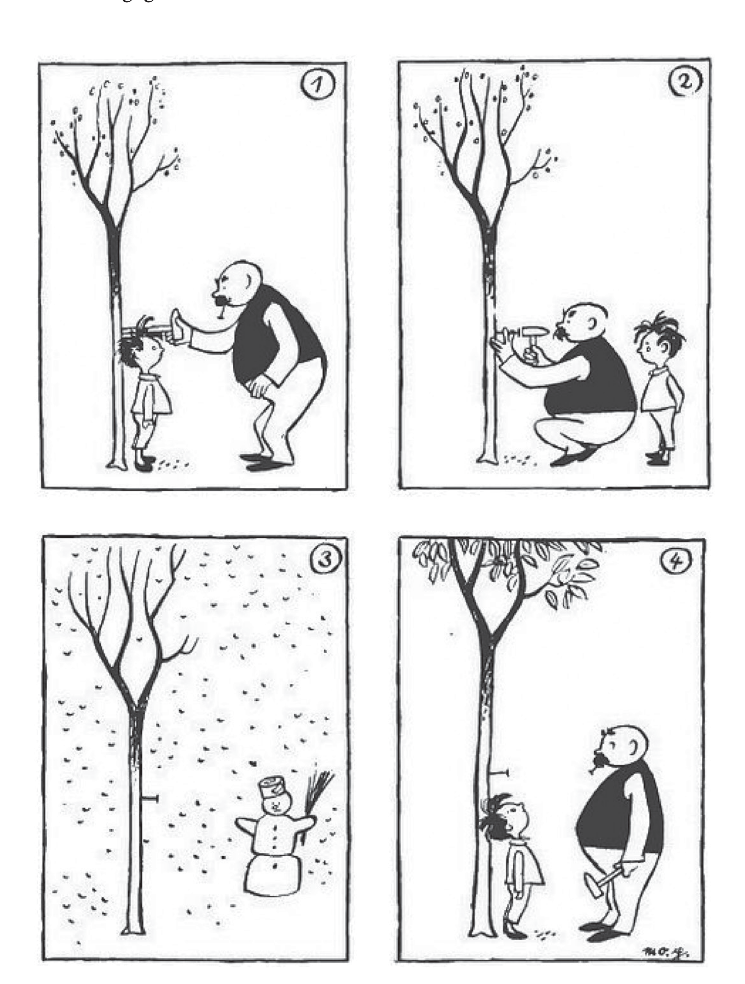
Kapitel 7

Kapitel 9

Kleiner Wortstellungstest (Vortest)

Aufgabe 1

Beschreiben Sie die folgenden Bilder, indem Sie aus den unter a.–e. vorgegebenen Wörtern sinnvolle Sätze bilden. Beachten Sie hierbei auch, die Wörter (Substantive, Verben, Adjektive) in den Klammern zu deklinieren. Verwenden Sie das Tempus Präsens, wenn nichts anderes angegeben ist.



Quelle: www.vaterundsohn.de

a. [abmessen] [sein + Sohn] [der Vater] [mit + ein Hammer]
b. [der Vater] [ein Nagel] [schlagen] [in + der Baum]
c. [nachdem] [vergehen (Perfekt)] [der Winter] [zurückkommen] [Vater und Sohn]
d. [wollen] [sie] [nachmessen] [die Größe [der Sohn]]
e. [dass] [werden (Perfekt)] [sie] [sich wundern] [klein (Komparativ)] [der Sohn]

a. ______________________________
____
____

b. ______________________________
____
____

c. ______________________________
____
____

d. ______________________________
____
____

e. ______________________________
____
____

Aufgabe 2
Verbinden Sie die Hauptsätze mithilfe der in Klammern angegebenen Subjunktionen (unterordnende Konjunktionen) zu einem Hauptsatz mit einem Nebensatz.

a. Der Kannibale hat die ganze Knochensuppe alleine aufgegessen. (weil) Er hatte den ganzen Tag noch nichts gegessen.
b. Die anderen Kannibalen waren verärgert. (da) Sie haben beim Festmahl nicht teilhaben können.
c. (nachdem) Sie hatten sich eine Strafe ausgedacht. Der Vielfraß musste eine Woche lang für alle den Abwasch erledigen.
d. Dem Kannibalen blieb keine andere Wahl. (auch wenn) Er hatte das Abwaschen niemals leiden können.
e. Nun musste er jeden Morgen eine Stunde früher aufstehen. (weil) Er würde die Arbeit sonst nicht schaffen.

Worterklärungen

Knochensuppe, die = beinsuppe
leiden können = å like
Vielfraß, der = slukhals
schaffen = klare (rekke)

a. ____

____

____

b. ____

____

____

c. ____

____

____

d. ____

____

____

e. ____

____

____

Aufgabe 3
Markieren Sie, welche der folgenden Lösungen Sie als grammatisch korrekt (richtig) oder inkorrekt (falsch) bewerten. Korrigieren Sie in einem zweiten Schritt die Sätze, die Sie als ungrammatisch (falsch) eingestuft haben.

Bitte beachten Sie Folgendes: Wenn Sie einen Satz als ungrammatisch empfinden, aber nicht wissen, wie er zu korrigieren ist, markieren Sie ihn dennoch als ungrammatisch und verzichten eventuell auf eine Korrektur.

		richtig	**falsch**
a.	Gestern wir haben eine Exkursion nach Lübeck gemacht, um mehr über diese traditionelle Hansestadt zu erfahren.	☐	☐
Korrektur:			
b.	Habt ihr den kleinen Teufel vor der Marienkirche gesehen und das Lübecker Marzipan probiert?	☐	☐
Korrektur:			
c.	Es ist schade, dass sie keinen Platz in einer Gastfamilie hat bekommen können.	☐	☐
Korrektur:			
d.	Da sie für das Examen lange lernen werden müssen, kommen sie später.	☐	☐
Korrektur:			

		richtig	**falsch**
e.	Da ich mich für die Geschichte der Stadt interessiere, mir der Rundgang sehr gefallen hat.	☐	☐
Korrektur:			
f.	Kiel gehörte einmal zu Dänemark, aber 1815 wurde die Stadt in den Deutschen Bund integriert.	☐	☐
Korrektur:			
g.	Obwohl wir zuhause selten Deutsch sprechen können haben, gelingt uns das in Kiel sehr gut.	☐	☐
Korrektur:			
h.	Zur Kieler Woche 2015 kamen fast 4 Millionen Menschen, von denen waren die Meisten schon mehrfach zu Gast gewesen.	☐	☐
Korrektur:			
i.	Er wartete auf eine Gelegenheit, sie abschreiben zu lassen.	☐	☐
Korrektur:			
j.	Der THW Kiel ist deutscher Rekordmeister und als Bayern München des Handballs gerechnet werden kann.	☐	☐
Korrektur:			
k.	Sie freuten sich, bei dieser wichtigen Entscheidung miteinbezogen worden zu sein.	☐	☐
Korrektur:			
l.	Dass wir uns noch lange an unsere Studienzeit werden erinnern können, sagten uns bereits unsere Eltern.	☐	☐
Korrektur:			
m.	Es ist doch klar, dass wir nach dem Examen feiern wollen werden.	☐	☐
Korrektur:			

		richtig	**falsch**
n.	Nachdem viele ihre Stifte bereits fallen hatten lassen, waren einige noch mit der ersten Aufgabe beschäftigt.	☐	☐
Korrektur:			
o.	Er wird wohl verschlafen haben oder sein Bus mal wieder Verspätung gehabt haben werden.	☐	☐
Korrektur:			

Worterklärungen

gelingen = lykkes
THW Kiel, der (Turnverein Hassee-Winterbek) = håndballag i Kiel
miteinbeziehen = involvere

Aufgabe 4
Übersetzen Sie die folgenden Sätze ins Deutsche.

a. Han hadde ikke sett filmen i går.

___

b. Fordi hun var syk, kunne hun ikke bli med.

___

c. Vi begynner når alle har ankommet.

___

d. Alle pølsene ble spist og alle barna var fornøyde.

___

e. Jeg liker lærere som underviser på tysk.

___

Worterklärungen:

bli med = mitkommen
fornøyd = zufrieden

Aufgabe 5
Verbinden Sie die beiden Sätze zu einem Hauptsatz mit einem Relativsatz. Das Bezugswort (die Bezugsphrase) ist im ersten Satz **fett gedruckt**. Der zweite Satz muss also zum Relativsatz werden und die unterstrichene Phrase umformuliert (zu einem Relativpronomen oder Ähnlichem).

a. Oberinspektor Derrick hatte einen schweren **Fall** zu lösen. Der Fall verlangte seine volle Aufmerksamkeit.
b. **Inspektor Harry Klein** fuhr schon mal den Wagen vor. Inspektor Harry Klein ist Derricks Assistent bei der Mordkommission.
c. Eine Frau wurde mit einem **Messer** erstochen. Das Messer wurde aus der Küche entwendet.
d. Der **Täter** musste sich dort gut ausgekannt haben. Die Fußspuren des Täters wurden auch im Schlossgarten gefunden.
e. Wahrscheinlich hatte eine **Bedienstete** ihn hereingelassen. Der Bediensteten muss der Täter bekannt gewesen sein.

a. ______________________________
____
____

b. ______________________________
____
____

c. ______________________________
____
____

d. ______________________________
____
____

e. ______________________________
____
____

Worterklärungen:

erstechen (erstach, hat erstochen) = drepe med kniv
sich auskennen = være kjent
die Bedienstete = kvinnlig betjent

Kleiner Wortstellungstest 2 (Folgetest)

Aufgabe 1
Beschreiben Sie die folgenden Bilder, indem Sie aus den unter a.–e. vorgegebenen Wörtern sinnvolle Sätze bilden. Beachten Sie hierbei auch, die Wörter (Substantive, Verben, Adjektive) in den Klammern zu deklinieren. Verwenden Sie das Tempus Präsens, wenn nichts anderes angegeben ist.



Quelle: Loriot (1986): *Loriots großer Ratgeber*. Zürich: Diogenes.

a. [machen] [ein Heiratsantrag] [der Mann] [sein + Freundin] [auf + der Steg]
b. [er] [sie] [möchten] [eine Seerose] [schenken]
c. [sich anstrengen] [müssen] [wenn] [der Mann] [sie] [sie] [geben] [er] [möchten]
d. [das] [sein] [sehr lang + Wurzel (Plural)] [scheinen] [haben] [denn] [die Seerose] [schwierig]
e. [wahrscheinlich] [geben (Perfekt)] [sie] [ein Nein] [er]

a. ____
____
____

b. ____
____
____

c. ____
____
____

d. ____
____
____

e. ____
____
____

Worterklärungen

Heiratsantrag, der = frieri
Steg, der = gangbru
Seerose, die = vannlilje
Wurzel, die = rot

Aufgabe 2
Verbinden Sie die Hauptsätze mithilfe der in Klammern angegebenen Subjunktionen (unterordnende Konjunktionen) zu einem Hauptsatz mit einem Nebensatz.

a. Der kleine Vampir war erschöpft von den Anstrengungen der letzten Jahre. (da) Das Gewerbe war härter geworden.
b. (zumal) Die Menschen waren auch immer vorsichtiger geworden. Er hat sich manchmal tagelang nur von Blutkonserven ernähren müssen.
c. Deswegen hat er sich nun dazu entschieden, in den Urlaub zu fliegen. (Damit) Er kann sich endlich mal wieder richtig erholen.
d. (Nachdem) Er hatte sich nicht für ein Reiseziel entscheiden können. Er ging in ein Reisebüro.
e. Dort empfahl man ihm, im Januar eine Reise nach Nordnorwegen zu machen. (Weil) Er wird sich dort nicht vor der Sonne verstecken müssen.

Worterklärungen

erschöpft = utslitt
Gewerbe, das = næring
Blutkonserve, die = blodpose
sich erholen = bli bra, komme seg
verstecken = gjemme, skjule

a. ____

b. ____

c. ____

d. ____

e. ____

Aufgabe 3
Markieren Sie, welche der folgenden Lösungen Sie als grammatisch korrekt (richtig) oder inkorrekt (falsch) bewerten. Korrigieren Sie in einem zweiten Schritt die Sätze, die Sie als ungrammatisch (falsch) eingestuft haben.

Bitte beachten Sie Folgendes: Wenn Sie einen Satz als ungrammatisch empfinden, aber nicht wissen, wie er zu korrigieren ist, markieren Sie ihn dennoch als ungrammatisch und verzichten eventuell auf eine Korrektur.

		richtig	**falsch**
a.	Vergeblich hatte seine Sekretärin ihn angerufen, der die neue Nummer nicht bekannt war.	☐	☐
Korrektur:			
b.	Das Ergebnis wird gut ausgefallen sein, denn ich habe die vergangenen Wochen viel gelernt.	☐	☐
Korrektur:			

		richtig	falsch
c.	Während ich eine Sprachreise mache, meine Freundin füttert meine Katze.	☐	☐
Korrektur:			
d.	Ich bin stolz, dass ich für den Test kein Wörterbuch habe benutzen müssen.	☐	☐
Korrektur:			
e.	Weil sie nicht mit der Color Line anreisen werden können, müssen sie ab Hamburg den Kielius nehmen.	☐	☐
Korrektur:			
f.	Vor vielen Jahren haben Wikinger die Siedlung Haithabu gegründet, wo sich heute befindet ein Museum.	☐	☐
Korrektur:			
g.	Nach der Anreise rief ich an meine Eltern und packte meinen Koffer aus.	☐	☐
Korrektur:			
h.	Kannst du mir einen Gefallen tun und mir ein Exemplar mitbringen?	☐	☐
Korrektur:			
i.	Die Zeit ist zu knapp, als dass wir den Bundestag am selben Tag noch werden besichtigen können.	☐	☐
Korrektur:			
j.	Beachtet bitte die Regeln und trinkt im Wohnheim keinen Alkohol!	☐	☐
Korrektur:			
k.	Obwohl sehr viel von uns verlangt wurde, alle haben das Examen bestanden.	☐	☐
Korrektur:			

		richtig	**falsch**
l.	Er uns gestern gesagt hatte, dass die Vorlesung leider ausfallen werde.	☐	☐
Korrektur:			
m.	Wie viel Bier er hatte bezahlen müssen, zeigte sich am Ende des Abends.	☐	☐
Korrektur:			
n.	Unser Interviewpartner, der war zunächst sehr schüchtern, erzählte uns viele spannende Dinge über seine Arbeit.	☐	☐
Korrektur:			
o.	Ohne mit der Wimper zu zucken, werden sie die Aufgaben gelöst haben.	☐	☐
Korrektur:			

Worterklärungen

Kielius, der = flybussen fra Hamburg til Kiel
Siedlung, die = bosetting
jemanden einen Gefallen tun = gjøre en tjeneste for noen
schüchtern = sjenert
ohne mit der Wimper zu zucken = uten å blunke (uten problemer/vanskeligheter)

Aufgabe 4
Übersetzen Sie die folgenden Sätze ins Deutsche.

a. Mora tok kniven fra barnet.

---

b. Det regnet hele dagen, men det var ikke kaldt.

---

c. Siden hun ikke var gammel nok, kunne hun ikke bli med på festen.

---

d. Det var synd at han aldri har kunnet lese.

____

e. Det var et godt råd som han hadde gitt til kona si.

____

Worterklärungen

bli med = mitkommen
være synd = schade sein
råd = Rat, der, Ratschlag, der

Aufgabe 5
Verbinden Sie die beiden Sätze zu einem Hauptsatz mit einem Relativsatz. Das Bezugswort (die Bezugsphrase) ist im ersten Satz **fett gedruckt**. Der zweite Satz muss also zum Relativsatz werden und die unterstrichene Phrase umformuliert (zu einem Relativpronomen oder Ähnlichem).

a. Die deutsche Nationalmannschaft hatte ein schweres **Spiel** vor sich. Auf das Spiel hatte sich das Team viele Wochen vorbereitet.
b. **Joachim Löw** hatte die Aufstellung genauestens durchdacht. Joachim Löw wird von seinen Jungs meist nur Jogi genannt.
c. **Thomas Müller** war für die Tore eingeplant. Thomas Müller sollten präzise Flanken zugespielt werden.
d. Manuel Neuer musste wegen einer **Verletzung** leider auf der Bank sitzen. Die Verletzung hatte er sich bei einem Testspiel zugezogen.
e. Die **Fans** waren jedoch davon überzeugt, dass ihre Mannschaft siegen würde. Die Begeisterung der Fans war grenzenlos.

Worterklärungen

Verletzung, die = skade
sich zuziehen = pådra seg
überzeugt = overbevist

a. ____
____
____

b. ____
____
____

c. ____
____
____

d. ____

____

____

e. ____

____

____

Muster: Punkteverteilung Vor- und Folgetest

Vortest			Folgetest		
Aufgabe 1			Aufgabe 1		
a.		1	a.		1
b.		1	b.		1
c.		2	c.		2
d.		1	d.		2
e.		2	e.		1
		7			**7**
Aufgabe 2			Aufgabe 2		
a.		2	a.		2
b.		2	b.		2
c.		2	c.		2
d.		2	d.		2
e.		2	e.		2
		10			**10**
Aufgabe 3			Aufgabe 3		
a.		1	a.		1
b.		1	b.		1
c.		1	c.		1
d.		1	d.		1
e.		1	e.		1
f.		1	f.		1
g.		1	g.		1
h.		1	h.		1
i.		1	i.		1
j.		1	j.		1
k.		1	k.		1
l.		1	l.		1
m.		1	m.		1
n.		1	n.		1
o.		1	o.		1
		15			**15**
Aufgabe 4			Aufgabe 4		
a.		1	a.		1
b.		2	b.		2
c.		2	c.		2
d.		2	d.		2
e.		2	e.		2
		9			**9**
Aufgabe 5			Aufgabe 5		
a.		2	a.		2
b.		2	b.		2
c.		2	c.		2
d.		2	d.		2
e.		2	e.		2
		10			**10**
Gesamtpunktzahl max.		**51**			**51**

Übungsaufgaben Lektion 1

Aufgabe 1

Felderguppen:
Ordne die folgenden Sätze in das Gelisa- und/oder das Verbalfeldmodell ein. Übersetze anschließend ins Norwegische und füge auch diese Sätze in die entsprechenden Felder ein.

K-Gruppe:
Ermittle die Konstituenten in den folgenden Beispielsätzen. Übersetze anschließend ins Norwegische. Beschreibe, an welcher Stelle sich die deutsche und norwegische Satzstellung unterscheiden.

1. Angela Merkel zählte weitere Streitpunkte auf.
2. Er erwürgte den Mann mit der Krawatte.
3. Was wurdest du beim Vorstellungsgespräch gefragt?
4. Ich habe auf jeden Fall nicht das letzte Stück Kuchen gegessen.
5. Es ist beunruhigend, dass sich nicht alle Länder an ein Klimaabkommen halten wollen.
6. Weil beide Mannschaften bis zur letzten Minute gekämpft hatten, fanden wir das Spiel sehr spannend.

Aufgabe 2 (alle Gruppen)

A. Die folgenden Sätze entsprechen nicht den geltenden Regeln der deutschen Satzstellung. Korrigiere diese Sätze zunächst.

   1. *Gestern ich bin gefahren in die Stadt.
   2. *Alex wie hat einen Zahnarzttermin heute, kommt später zum Unterricht.
   3. *Er wird den Bus offensichtlich haben verpasst.
   4. *Die Frau ich bin verheiratet mit heißt Åse.

B. Überlege Dir dann, welche Strukturhypothesen (Annahmen zur deutschen Satzstellung) die Verwender dieser Sätze ihren Varianten zugrunde gelegt haben könnten. Kannst Du Dir vorstellen, welche Muttersprachler diese Sätze produziert haben könnten?

Übungsaufgaben Lektion 2

Aufgabe 1 (alle Gruppen)

a. Verbinde die beiden Sätze zu einem Hauptsatz mit einem Relativsatz. Das Korrelat ist im ersten Satz **fett gedruckt**. Der zweite Satz muss also zum Relativsatz werden und die unterstrichene Phrase umformuliert (zu einem Relativpronomen oder Ähnlichem).
b. Bestimme Kasus, Genus und Numerus des Korrelats sowie des Relativpronomens. (Bei einem Anschluss mit einer Präposition bestimme diese Eigenschaften beim Substantiv innerhalb der PP.)

Beispiel:
Er fragte mich nach meiner nach meiner **Meinung**. Meine Meinung interessierte ihn sehr.

➢ Er fragte mich nach [$_{\text{Dat, F, Sg}}$ meiner Meinung], [$_{\text{Nom, F, Sg}}$ die] ihn sehr interessierte.

1. Das sind die **Hausaufgaben**. Die Hausaufgaben sollen wir bis nächste Woche gelöst haben.
2. Wo ist das **Restaurant**? In dem Restaurant haben wir letztes Jahr so gut gegessen.
3. Ich freue mich auf das **Wochenende**. Am Wochenende wollen wir in die Kieler Brauerei gehen.
4. Die Kieler **Brauerei** ist am Alten Markt gelegen. Das Bier der Kieler Brauerei schmeckt uns besonders gut.
5. Er hatte einige **Fehler** beim Lösen der Aufgabe gemacht. Die Fehler wären nicht nötig gewesen.
6. Gestern zeigte Kerry den **Studenten** das Wohnheim. Die Studenten werden dort 4 Wochen übernachten.

Aufgabe 2

Feldergruppen:
Übersetze die folgenden Sätze ins Deutsche. Ordne danach beide Varianten in das Gelisa- und/oder Verbalfeldmodell ein.

K-Gruppe:
Übersetze die folgenden Sätze ins Deutsche. Beschreibe anschließend, worin sich die norwegischen und deutschen Sätze strukturell unterscheiden.

1. Det var en spennende film som ble vist på NRK i går kveld.
2. Det var en spennende film jeg aldri vil glemme.
3. Allerede i fjor hadde kjæresten min kjøpt to billetter til konserten som nå er utsolgt.
4. Konserten jeg gledet meg til, måtte dessverre avlyses.

Übungsaufgaben Lektion 3

Aufgabe 1

Feldergruppen:
Übersetze die folgenden Beispiele ins Deutsche. Wenn es Dir hilft, kannst Du die Sätze in das Gelisa- und/oder Verbalfeldmodell einordnen.

K-Gruppe:
Übersetze die folgenden Beispiele ins Deutsche. Wenn es Dir hilft, kannst Du die Verbal-formen ihrer Rektionsrichtung entsprechend nummerieren.

a. Jeg har hørt ham spille.
b. Hun har aldri villet arbeide.
c. Jeg har ikke kunnet sove.
d. Jeg har latt meg overtale.
e. Han har hjulpet meg å bære.
f. Det hadde du ikke trengt å si.

Aufgabe 2

Feldergruppen:
Formuliere die Sätze aus Aufgabe 1 zu Nebensätzen um. Wann muss bzw. kann das Oberfeld besetzt werden?

K-Gruppe:
Formuliere die Sätze aus Aufgabe 1 zu Nebensätzen um. Wann muss bzw. kann es zu einer Stellungsvariation der Verben kommen?

Quellenverzeichnis

ÅFARLI, Tor A. & SAKSHAUG, Laila (2006): *Grammatikk. Syntaks og morfologi med norsk i sentrum*. Oslo: Det Norske Samlaget.

AHRENHOLZ, Bernt (2014): Lernersprachenanalyse. In: SETTINIERI, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, S. 167–181.

AHRENHOLZ, Bernt & OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.) (2017a): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9).

AHRENHOLZ, Bernt & OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.) (2017b): *Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10).

ALTMANN, Hans & HOFMAN, Ute (2008): *Topologie fürs Examen. Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied- und Wortstellung*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Linguistik fürs Examen 4).

ASKEDAL, John Ole (1984): On Extraposition in German and Norwegian. Towards a Contrastive Analysis. *Nordic Journal of Linguistics* 7, S. 83–113.

ASKEDAL, John Ole (1986): Topologisk feltanalyse, koderingssystemer og pragmatiske funksjoner. En kontrastiv fremstilling på grunnlag av norsk, tysk, japansk og russisk. In: HELTOFT, Lars & ANDERSEN, John E. (Hrsg.): *Sætningsskemaet og dets stilling – 50 år efter*. Kopenhagen: Akademisk Forlag (= *Nydanske Studier & Almen Kommunikationsteori* 16–17), S. 18–55.

ASKEDAL, John Ole (1993): Kontrastiv beskrivelse av relativpronomener (relativsetningsinnledere) i norsk og tysk. *Språk og språkundervisning* 26 (2), S. 10–16.

ASKEDAL, John Ole (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Norwegisch: eine Übersicht. In: HELBIG, Gerhard et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 351–358.

ASKEDAL, John Ole / GUTTU, Tor / HEGGE, Per Egil / NYHEIM, Inger-Lise / SANDVED, Arthur O. / SELBERG, Ole Michael & VINJE, Finn-Erik (Hrsg.) (2017): *Norsk grammatikk. Bokmål (moderate former) / riksmål*. 2. Aufl. Oslo: Kunnskapsforlaget. Det norske akademi for språk og litteratur.

AUFDERSTRASSE, Hartmut / MÜLLER, Jutta / STORZ, Thomas (2002): *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

BARDEL, Camilla & FALK, Ylva (2007): The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23 (4), S. 459–484.

BAUER, Martin M. (2018): Übersetzen und Interpretieren: Testen und Bewerten im Latein- und Griechischunterricht. In: HINGER, Barbara & STADLER, Wolfgang (Hrsg.): *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung.* Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 151–168.

BAUSCH, K.-Richard & KASPER, Gabriele (1979): Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen" Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64, S. 3–35.

BECH, Gunnar (1955/57) [1983²]: *Studien über das deutsche Verbum infinitum*. Tübingen: Niemeyer.

BIESALSKI, Petra / FIEBIG, Julika / JOHANSEN, Geir (2017): *Leute 8. Tysk nivå 1 for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.

BIESALSKI, Petra / FIEBIG, Julika / JOHANSEN, Geir (2018a): *Leute 9. Tysk nivå 1 for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.

BIESALSKI, Petra / FIEBIG, Julika / JOHANSEN, Geir (2018b): *Leute 10. Tysk nivå 1 for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.

BILDUNGSPLÄNE BADEN-WÜRTTEMBERG, [online]. http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite [20.10.2022].

BJERKAN ØSTBØ, Christine (2006): Distribusjonen til negasjonen i skandinaviske dialekter. *Målbryting* 8, S. 87–103.

BJØRKE, Camilla / HANDELAND, Kari / LYSAKER, Marianne / HOFBAUER, Christine / KARNLAND, Annika / VASILIADIS, Joakim (2006): *Lieber Deutsch 1*. Gyldendal: Oslo.

BLEY-VROMAN, Robert (1990): The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis* 20, S. 3–49.

BLOOMFIELD, Leonard (1933): *Language*. New York: Holt, Reinhart and Winston.

BLÜMEL, Rudolf (1909): Die Aufgaben der nhd. wortstellungslehre. *Beiträge zur geschichte der deutschen sprache und literatur* 35, S. 494–534.

BRAUN, Virginia & CLARKE, Victoria (2013): *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. Los Angeles: Sage.

BRAUNMÜLLER, Kurt (2007): *Die skandinavischen Sprachen im Überblick*. 3. Aufl. Tübingen: Francke (= UTB 1635).

BRDAR-SZABÓ, Rita (2001): Kontrastivität in der Grammatik. In: HELBIG, Gerhard et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 195–204.

BREDEL, Ursula (2015): Topologie und Orthographie. In: WÖLLSTEIN, Angelika (unter Mitarbeit von Saskia SCHMADEL) (Hrsg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht 19), S. 205–217.

BRUNER, Jerome (1983): *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York: Norton.

BUSSMANN, Hadumod (Hrsg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4. Aufl. Stuttgart: Kröner.

BRYANT, Doreen (2015): Deutsche Relativsatzstrukturen als Lern- und Lehrgegenstand. In: WÖLLSTEIN, Angelika (unter Mitarbeit von Saskia SCHMADEL) (Hrsg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht 19), S. 77–99.

CLAHSEN, Harald & FELSER, Claudia (2006): How native-like is non-native language processing? *TRENDS in Cognitive Science* 10 (12), S. 564–570.

CHOMSKY, Noam (1959): A Review of B. F. Skinners's Verbal Behavior. *Language* 35 (1), S. 26–58.

CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: MIT Press.

CHOMSKY, Noam (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

CHRIST, Rüdiger (2015): Schon im Vorfeld wurd's besinnlich – das topologische Modell als syntaktisches Analyseinstrument am Beispiel weihnachtlicher Kurzprosa in Klasse 10. In: WÖLLSTEIN, Angelika (unter Mitarbeit von Saskia SCHMADEL) (Hrsg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht 19), S. 37–75.

CORDER, Steven Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching (IRAL)* 4, S. 161–170.

DAASE, Andrea / HINRICHS, Beatrix & SETTINIERI, Julia (2014): Befragung. In: SETTINIERI, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, S. 103–122.

DAHL, Berit Helene / ENGELSTAD, Arne / ENGELSTAD, Ingelin / HELLNE-HALLVORSEN, Ellen Beate / JEMTERUD, Ivar / TORP, Arne / ZANDJANI, Cathrine (2013): *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforberedende utdanningsprogram*. 3. Aufl. Oslo: H. Aschehoug & Co.

DIDERICHSEN, Paul (1943) [1976]: Logische und topische Gliederung des germanischen Satzes. In: COSERIO, Eugenio (Hrsg.): DIDERICHSEN,

Paul: *Ganzheit und Struktur. Ausgewählte sprachwissenschaftliche Abhandlungen*. München: Fink (= Internationale Bibliothek für allgemeine Linguistik 30), S. 44–57.

DIDERICHSEN, Paul (1962): *Elementær dansk grammatik*. 3. Aufl.[289] Kopenhagen: Gyldendal.

DIDERICHSEN, Paul (1964) [1976]: Satzglieder und ihre Stellung – nach dreißig Jahren. In: COSERIO, Eugenio (Hrsg.): DIDERICHSEN, Paul: *Ganzheit und Struktur. Ausgewählte sprachwissenschaftliche Abhandlungen*. München: Fink (= Internationale Bibliothek für allgemeine Linguistik 30), S. 320–344.

DIEHL, Erika / CHRISTEN, Helen / LEUENBERGER, Sandra / PELVAT, Isabelle & STUDER, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 220).

DÖRING, Sandra (2007): Wer hat Angst vorm deutschen Verb? – Ein Projektvorschlag zur Verbstellung im Deutschen. *Info DaF* 34 (1), S. 54–61.

DRACH, Erich (1937) [1963[4]]: *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

DRIVFLAADT, Elin / FOSTÅS, Anne-Grete / HJULSTAD, Kjartan / HORN, Helge / JOHNSRUD, Ellen Brigitte / NITTEBERG, Maria / OMMUNDSEN, Åse Marie (2013): *Fabel 8. Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.

DUDEN 4 (2016). *Die Grammatik*. 9. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.

DUDEN 4 (2006). *Die Grammatik*. 7. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.

DÜRSCHEID, Christa (2007): *Syntax. Grundlagen und Theorien*. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Studienbücher zur Linguistik 3).

ECKMAN, Fred R. / BELL, Lawrence & NELSON, Diane (1988): On the Generalization of Relative Clause Instruction in the Acquisition of English as a Second Language. *Applied Linguistics* 9 (1), S. 1–20.

EDMONDSON, Willis J. & HOUSE, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Aufl. Tübingen: Francke (= UTB 1697).

ELLINGSEN, Elisabeth & MAC DONALD Kirsti (2015a): *Stein på stein. Tekstbok. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Digitalisierte Fassung. Oslo: Cappelen Damm.

289 In Dänemark und Norwegen ist die Verwendung des Begriffs Ausgabe (udgave/utgave) für eine Neuauflage gebräuchlicher. Um somit mit den deutschen Quellen einheitlich zu bleiben, wurde hier und fortlaufend der Begriff der Auflage bevorzugt.

ELLINGSEN, Elisabeth & MAC DONALD Kirsti (2015b): *Her på berget. Arbeidsbok. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.* 5. Aufl. Oslo: Cappelen Damm.

ELLIS, Rod (1986): *Understanding Second Language Acquisition*. 2. Aufl. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ERDMANN, Oskar (1886): *Grundzüge der deutschen Syntax nach ihrer geschichtlichen Entwicklung.* Stuttgart: Cotta

EULER, Dieter (2014): Design-Research. A paradigm under development. In: EULER, Dieter & SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart: Steiner (= *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* Beiheft 27), S. 15–44.

EUROPARAT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER), [online]. https://www.europaeischer-referenzrahmen.de [20.10.2022].

FAARLUND, Jan Terje / LIE, Svein & VANNEBO, Kjell Ivar (1997): *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

FABRICIUS-HANSEN, Cathrine (1981). *Kontraster og fejl. Indføring i kontrastiv beskrivelse og elevsproganalyse på norsk-tysk grundlag.* Oslo: Universität Oslo, Germanistisches Institut (= Osloer Beiträge zur Germanistik 7).

FABRICIUS-HANSEN, Cathrine (1992). Subordination. In: HOFFMANN, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten*. Berlin: de Gruyter (= Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1991), S. 458–483.

FABRICIUS-HANSEN, Cathrine (1999). Welchen besonderen Bedarf hat die Auslandsgermanistik? In: STICKEL, Gerhard (Hrsg.): *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit*. Berlin: de Gruyter (= Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1998), S. 59–72.

FABRICIUS-HANSEN, Cathrine (2010): Syntax. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 216–227.

FETTERS, Michael D. & MOLINA-AZORIN, José F. (2017): The *Journal of Mixed Methods Research* Starts a New Decade: Principles for Bringing in the New and Divesting of the Old Language of the Field. *Journal of Mixed Methods Research* 11 (1), S. 3–10.

FLEER, Sarah (2012): *Langenscheidt Kurzgrammatik Deutsch*. München: Langenscheidt.

FLICK, Uwe (1998): *An Introduction to Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.

FLICK, Uwe (2010): Triangulation und qualitative Forschung. In: FLICK, Uwe et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309–318.

FLICK, Uwe (2019): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FLOM, Camilla & RYEN SØBERG, Ola (2011): *Mot målet A2. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Bergen: Fagbokforlaget.

FLYNN, Suzanne (1996): A Parameter-Setting Approach to Second Language Acquisition. In: RITCHIE, William C. & BHATIA, Tej K. (Hrsg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, S. 121–158.

FODSTAD, Lars August / GLENDE, Magnhild / MINKEN, Martin / NORENDAL, Audhild / ØSTMOE, Tor Ivar (2014): *Moment Vg1. Norsk for studieforberedende.* Oslo: Cappelen Damm.

FODSTAD, Lars August / GLENDE, Magnhild / MINKEN, Martin / NORENDAL, Audhild / ØSTMOE, Tor Ivar (2015): *Moment Vg2. Norsk for studieforberedende*. Oslo: Cappelen Damm.

FODSTAD, Lars August / GLENDE, Magnhild / GUDMUNDSDATTER MAGNUSSON, Camilla / MINKEN, Martin / NORENDAL, Audhild / ØSTMOE, Tor Ivar (2016): *Moment Vg3. Norsk for studieforberedende.* Oslo: Cappelen Damm.

FOSTÅS, Anne-Grete / HORN, Helge / JOHNSRUD, Ellen Brigitte / HEGDAL NILSSEN, Jannike / NITTEBERG, Maria / OMMUNDSEN, Åse Marie / ØDEGAARD, Harald (2014): *Fabel 9. Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.

FOSTÅS, Anne-Grete / HORN, Helge / JOHNSRUD, Ellen Brigitte / HEGDAL NILSSEN, Jannike / NITTEBERG, Maria / OMMUNDSEN, Åse Marie / ØDEGAARD, Harald (2015): *Fabel 10. Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.

FREMDSPRACHENZENTRUM (2018): Bericht zur Studienplatzvergabe für Englisch und Fremdsprachen für das Studienjahr 2018/2019 in Norwegen, [online]. https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/notat2018uh_endelig.pdf [20.10.2022].

FROEMEL, Steffen (2020): *Topologie als Brücke zwischen Linguistik und Schulgrammatik: Das Propädeutische Satztopologiemodell*. Schneider Hohengehren (= Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht 34).

GALLMANN, Peter (2015): Das topologische Modell: Basisartikel. In: WÖLLSTEIN, Angelika (unter Mitarbeit von Saskia SCHMADEL) (Hrsg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht 19), S. 1–36.

GASS, Susan M. & SELINKER, Larry (2008): *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. 3. Aufl. New York: Routledge.

GOETHE-INSTITUT (Hrsg.) (2013): *Goethe-Zertifikat A1. Fit in Deutsch 1. Prüfungsziele. Testbeschreibung*, [online]. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/en/Pruefungsziele_Testbeschreibung_A1_Fit1.pdf [20.10.2022].

GOETHE-INSTITUT (Hrsg.) (2016): *Goethe-Zertifikat A2. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste*, [online]. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/en/Goethe-Zertifikat_A2_Wortliste.pdf [20.10.2022].

GOLDEN, Anne / MAC DONALD, Kirsti & RYEN, Else (2014): *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*. 4. Aufl. Oslo: Universitetsforlaget.

GRANZOW-EMDEN, Matthias (2014): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.

GUNDERSEN-RØVIK, Mona & BRAATEN, Simen (2020): *Klasse! 1. TYSK I VG1*. Digitalisierte Fassung. Oslo: Cappelen Damm.

GUNDERSEN-RØVIK, Mona / WOELFERT, Birgit / BRAATEN, Simen / ANSNES SCHEI, Jo Helge (2020): *Echt! 1. TYSK II VG1*. Digitalisierte Fassung. Oslo: Cappelen Damm.

HANSEN, Erik (1970): Sætningsskema og verbalskemaer. In: WILLE, Niels Erik et al. (Hrsg.): *Grammatik. Pragmatik & Tekstbeskrivelse*. Kopenhagen: Akademisk Forlag (= *Nydanske Studier & Almen Kommunikationsteori* 2), S. 116–142.

HANSEN, Erik (2006): *Dæmonernes port. Materiale til studiet af dansk sprog*. 5. Aufl. Kopenhagen: Reitzel.

HANSEN, Erik & HELTOFT, Lars (2011): *Grammatik over det danske sprog*. Bd. 3: *Sætningen og dens konstruktion*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

HAUKÅS, Åsta (2009): Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht. Dissertation: Universität Tromsö – Norwegens Arktische Universität.

HELBIG, Gerhard & BUSCHA, Joachim (1992): *Übungsgrammatik Deutsch*. Leipzig: Langenscheid.

HELBIG, Gerhard & BUSCHA, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheid.

HELTOFT, Lars (2016): Topologisk og kombinatorisk syntaks som alvorligt ment skelnen. *Ny forskning i grammatik* (23), S. 71–91.

HERLING, [S. A. H] (1821): Ueber die Topik der deutschen Sprache. In: Abhandlungen des frankfurtischen Gelehrtenvereins für deutsche Sprache. Drittes Stück. Frankfurt a.M., S. 296–362, 394.

HESSKY, Regina (1994): Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen. *Deutsch als Fremdsprache* 31 (1), S. 20–25.

HÖHLE, Tilman (1986): Der Begriff ‚Mittelfeld'. Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder. In: WEISS, Walter et al (Hrsg.): *Textlinguistik contra Stilistik? Wortschatz und Wörterbuch. Grammatische und pragmatische Organisation von Rede? Akten des VII. internationalen Germanistenkongresses. Göttingen 1985.* Bd. 3. Tübingen: Niemeyer, S. 329–340.

HOHM, Michael (2005): Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Historische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Aspekte der Problematik. Dissertation: Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

HOLMES, Philip & HINCHLIFFE, Ian (2013): *Swedish. A Comprehensive Grammar.* 3. Aufl. New York: Routledge.

HÜBL, Annika & STEINBACH, Markus (2015): Die Topologie der NP als Grundlage für den Erwerb der satzinternen Großschreibung. In: WÖLLSTEIN, Angelika (unter Mitarbeit von Saskia SCHMADEL) (Hrsg.): *Das topologische Modell für die Schule.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht 19), S. 219–238.

HUFEISEN, Britta & NEUNER, Gerhard (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch.* 2. Aufl. Straßburg: Europarat.

HUNEKE, Hans-Werner & STEINIG, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* 6. Aufl. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 34).

IONIN, Tania (2012): Formal Theory-Based Methodologies. In: MACKEY, Alison & GASS, Susan M. (Hrsg.): *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide.* Chichester: Blackwell, S. 30–52.

JENSEN, Franziska (2023): Anregung zum Einsatz eines kontrastiven Satzmodells für den schulischen Fremdsprachenunterricht. In: LENTZ, Christina & WOLTER, Heike (Hrsg.): *Deutsch-norwegische Schulmedien im Vergleich.* Berlin: Peter Lang (= Norwegische Beiträge zur Germanistik).

KEIM, Lucrecia (2003): Übersetzung im DaF-Unterricht. *Info DaF* 30 (4), S. 383–394.

KLEIN GUNNEWIEK, Lisanne (2000): *Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache.* Amsterdam: Rodopi.

KNETSCH, Jack L. (1989): The Endowment Effect and Evidence of Nonreversible Indifference Curves. *The American Economic Review* 79 (5), S. 1277–1284.

KORTMANN, Bernd (1998): Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: BÖRNER, Wolfgang & VOGEL, Klaus (Hrsg.): *Kontrast und*

Äquivalenz. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 442), S. 136–167.

KRASHEN, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon.

KULBRANDSTAD, Lars Anders & KINN, Torodd (2016): *Språkets mønstre. Norsk språklære med øvingsoppgaver.* 4. Aufl. Oslo: Universitetsforlaget.

LADO, Robert (1957): *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Abor: University of Michigan Press.

LIE, Svein (2003): *Innføring i norsk syntaks.* 5. Aufl. Oslo: Universitetsforlaget.

LIEN, Per (2013): *Saga. Norsk for ungdomstrinnet. Grammatikk og rettskriving.* Bergen: Fagbokforlaget.

LINDEMANN, Holger (2006): *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis.* München: Reinhardt.

LOEWEN, Shawn & PHILP, Jenefer (2012): Instructed Second Language Acquisition. In: MACKEY, Alison & GASS, Susan M. (Hrsg.): *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide.* Chichester: Blackwell, S. 53–73.

LOHINIVA, Anne (2017): Die Verwendungsmöglichkeiten des topologischen Satzmodells im finnischen DaF-Unterricht. Ein Unterrichtsversuch in der gymnasialen Oberstufe. Masterarbeit: Universität Tampere.

LUCHTENBERG, Sigrid (2017): Language Awareness. In: AHRENHOLZ, Bernt & OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache.* 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), S. 150–162.

MACKEY, Alison & GASS, Susan M. (2016): *Second Language Research. Methodology and Design.* 2. Aufl. New York: Routledge.

MCNAMARA, Tim (2000): *Language Testing.* Oxford: University Press (= Oxford Introductions to Language Study).

MÜLLER, Stefan (2003): Mehrfache Vorfeldbesetzung. *Deutsche Sprache* 31 (1), S. 29–62.

MÜLLER, Stefan (2005): Zur Analyse der scheinbar mehrfachen Vorfeldbesetzung. *Linguistische Berichte* 203, S. 297–330.

MÜLLER, Stefan (unter Mitarbeit von Felix BILDHAUER & Philippa COOK) (2021): *German clause structure: An analysis with special consideration of so-called multiple frontings*, [online]. https://hpsg.hu-berlin.de/~stefan/PS/german-sentence.pdf [20.10.2022].

MÜLLER, Stefan & ØRSNES, Bjarne (2013): *Danish in head-driven structure grammar*, [online]. https://hpsg.hu-berlin.de/~stefan/Pub/danish.pdf [20.10.2022].

NIEDZIELSKA, Agata (2017): *Norsk er gøy. Tekstbok og arbeidsbok i ett. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Frogner: Koselig læring.

OKSAAR, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

OOMEN-WELKE, Ingelore (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: BREDEL, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh, S. 452–463.

Hier verwendet, [online]. https://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/handbuch.pdf [20.10.2022].

OOMEN-WELKE, Ingelore (2017a): Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: AHRENHOLZ, Bernt & OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), S. 69–84.

OOMEN-WELKE, Ingelore (2017b): Sprachvergleich und Sprachbewusstheit. In: AHRENHOLZ, Bernt & OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10), S. 85–97.

ØRSNES, Bjarne (2009): Das Verbalfeldmodell – ein Stellungsfeldermodell für den kontrastiven DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 46 (3), S. 143–149.

PIAGET, Jean (1953): *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

PIENEMANN, Manfred (1989): Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics* 10 (1), S. 52–79.

PITTNER, Karin (1999): *Adverbiale im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Stellung und Interpretation*. Tübingen: Stauffenburg (= Studien zur deutschen Grammatik 60).

PITTNER, Karin & BERMAN, Judith (2004): *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

PITZ, Anneliese & SÆBØ, Kjell Johan (2013): Kontrastive Syntax Norwegisch-Deutsch. Vorlesungsskript. 3. Fassung. Skript: Universität Oslo, [online]. https://www.hf.uio.no/ilos/personer/vit/kjelljs/tysy.pdf [20.10.2022].

PORSCH, Raphaela (2014): Test. In: SETTINIERI, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, S. 87–102.

RAMERS, Karl Heinz (2000): *Einführung in die Syntax*. München: Wilhelm Fink Verlag.

RAMERS, Karl Heinz (2013): Kontrastive Analyse der Wortstellung im Deutschen im Rahmen des Generalisierten Linearen Satzmodells. In: LIPCZUK, Ryszard & NERLICKI, Krysztof (Hrsg.): Synchronische und diachronische Aspekte der Sprache. Sprachwandel – Sprachkontakte – Sprachgebrauch. Hamburg: Dr. Kovač (= Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft 5), S. 119–133.

RASMUSSEN, Jens (2016): *Moderne dansk syntaks. Introduktion og øvelser.* Skript: Universität Greifswald.

REIS, Marga (1980): On Justifying Topological Frames. 'Positional Field' and the Order of Nonverbal Constituents in German. *DRLAV. Revue de linguistique* (22/23), S. 59–85.

REIS, Marga (1985): Satzeinleitende Strukturen im Deutschen. Über COMP, Haupt- und Nebensätze, *w*-Bewegung und die Doppelkopfanalyse. In: ABRAHAM, Werner (Hrsg.): *Erklärende Syntax des Deutschen*. Tübingen: Narr (= Studien zur deutschen Grammatik 25), S. 271–311.

REITEN, Håvard (2013): *Tysk grammatikk*. 3. Aufl. Oslo: Aschehoug.

ROCHE, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. 3. Aufl. Tübingen: Francke.

SCHÄTZ, Raphaela (2017): *Deutsch als Zweitsprache fördern. Studie zur mündlichen Erzählfertigkeit von Grundschulkindern*. Wiesbaden: Springer.

SCHIFFLER, Ludger (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

SCHLAK, Torsten (2004): Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht. Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie. *German as a foreign language* (2/2004), S. 40–80.

SCHMIDT, Richard (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11 (2), S. 129–158.

SCHMIDT, Richard (2010): Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: CHAN, W. M. et al. (Hrsg.): *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2–4. Singapore: National University of Singapore. Centre for Language Studies, S. 721–737.

Hier verwendet, [online]. http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf [20.10.2022].

SCHÖNFELDER, Walter (2011): CAQDAS and qualitative syllogism logic. NVivo 8 and MAXQDA 10 compared. *Forum: Qualitative Social Research* 12 (1), Art. 21, o. S., [online]. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1514/3136 [20.10.2022].

SCHULZE, Anne-Marie (2017): *Los geht's 10*. 2. Aufl. Bergen: Fagbokforlaget.

SCHULZE, Anne-Marie (2020): *Weiter geht's*. 2. Aufl. Bergen: Fagbokforlaget.

SELINKER, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (3), S. 209–231.

SHARWOOD SMITH, Michael (1981): Consciousness-Raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics* 2 (2), S. 159–168.

SHARWOOD SMITH, Michael (1991): Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research* 7 (2), S. 118–132.

SHARWOOD SMITH, Mike [Michael] & TRUSCOTT, John (2014): Explaining input enhancement. A MOGUL perspective. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 52 (3), S. 253–281.

STADLER, Wolfgang & KREMMEL, Benjamin (2018): Testprinzipien. In: HINGER, Barbara & STADLER, Wolfgang (Hrsg.): *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung.* Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 39–55.

TASHAKKORI, Abbas & CRESWELL, John W. (2007): Editorial. The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (1), S. 3–7.

TOMASELLO, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition.* Harvard: University Press.

TRAD, Ahmed Rafik (2009): *Das Sprachgefühl als Ziel der Fremdsprachenbeherrschung. Wege und Methoden. Grundriss eines glottodidaktischen Modells.* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.

TRIM, John/NORTH, Brian/COSTE, Daniel & SHEILS, Joseph (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit).

TYNJÄLÄ, Päivi (1998): Traditional Studying for Examination versus Constructivist Learning Tasks: do learning outcomes differ? *Studies in Higher Education* 23 (2), S. 173–189.

Udir (2006): Norwegischer Lehrplanplan für Fremdsprachen, [online]. https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Komplett_visning [20.10.2022].

Udir (2020a): Norwegischer Lehrplanplan für Fremdsprachen, [online]. https://www.udir.no/lk20/fsp01-02 [20.10.2020].

Udir (2020b): Norwegischer Lehrplan für das Fach Norwegisch (Kernelemente), [online]. https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer [20.10.2022].

WERNICKE, Lutz (1988): *Visuelle Grammatik*. *Eine Erkundung des Deutschen*. Essen: Blaue Eule.

WHONG, Melinda (2011): *Language Teaching. Linguistic Theory in Practice*. Edinburgh: University press.

WODE, Henning (1988): *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.

WÖLLSTEIN, Angelika (2010): *Topologisches Satzmodell*. Heidelberg: Winter (= Kurze Einführung in die Germanistische Linguistik 8).

WÖLLSTEIN, Angelika (unter Mitarbeit von Saskia SCHMADEL) (Hrsg.) (2015): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht 19).

WÖLLSTEIN, Angelika (2016): Was ein Strukturmodell für die (kontrastive) Sprachbetrachtung im DaF-Bereich leisten kann. In: CUARTERO OTAL et al. (Hrsg.): *Querschnitt durch die deutsche Sprache aus spanischer Sicht. Perspektiven der Kontrastiven Linguistik*. Berlin: Frank & Timme, S. 211–231.

WÖLLSTEIN, Angelika & ZEPTER, Alexandra (2015): Wie und warum unterscheiden sich die Wortabfolgen in Sätzen? In: WÖLLSTEIN, Angelika (unter Mitarbeit von Saskia SCHMADEL) (Hrsg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht 19), S. 239–266.

WOLFF, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.

NORWEGISCHE BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK

Herausgegeben von Michael Schmidt (Tromsø)
in Zusammenarbeit mit Kjetil Berg Henjum (Bergen),
Inghild Flaate Høyem (Trondheim) und Thomas Sirges (Oslo)

Band 1 Thomas Sirges: Die deutschen Friedensnobelpreiskandidaten im Kaiserreich 1901–1918. 2017.

Band 2 Thomas Sirges: Die deutschen Friedensnobelpreiskandidaten in der Weimarer Republik 1919–1933. 2020.

Band 3 Thomas Sirges: Die deutschen Friedensnobelpreiskandidaten in der Zeit des Nati- onalsozialismus 1934–1945. 2021.

Band 4 Martin Hollmann: Poetik des Religiösen in den späten Komödien Hugo von Hofmannsthals. 2021.

Band 5 Christina Lentz / Heike Wolter (Hrsg.): Deutsche und norwegische Schulmedien im Vergleich. 2022.

Band 6 Franziska Jensen: Kontrastive Feldermodelle als didaktische Werkzeuge im universitären DaF-Unterricht für norwegische Muttersprachler. 2023.

www.peterlang.com